

Pertinência da História Antiga na Educação Básica: abordagens didáticas e elementos do cotidiano**Relevance of Old History in basic education: teaching approaches and elements of daily**

DOI:10.34117/bjdv5n7-229

Recebimento dos originais: 14/07/2019

Aceitação para publicação: 08/08/2019

Ailton Batista de Albuquerque Junior

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas (PPGAPP)

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC).

Endereço: MAPP - Campus do Pici – Bloco 860 – CEP 60356-001 – Fortaleza – CE

E-mail: ailton.junior@ifce.edu.br

Anteneide Santos Oliveira

Graduação em Pedagogia – UVA

Endereço: Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Universitário, Rua José Lourenço

Kelmer, s/n - São Pedro, MG, 36036-900

E-mail: anteneideoliveira14@gmail.com

Cristiane Simões Oliveira

Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática- UFAL

Instituição: Universidade Federal de Alagoas- UFAL

Endereço: Campus A.C. Simões. Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro do Martins,

CEP:57072-900. Maceió - AL

E-mail: simoes.tiane.santos@gmail.com

Jaime Teixeira de Sousa Filho

Graduação em História (UVA)

Instituição: Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Instituição: à Avenida da Universidade, 850, Bairro da Betânia, CEP 62040-370, Sobral – CE.

E-mail: jaimetsfilho@gmail.com

José Alberto Rodrigues de Sousa

Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática/ ENCIMA-UFC.

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Av. Mister Hull, s/n, Campus do PICI- UFC, Centro de Ciências, CEP: 60440-900, Fortaleza-CE.

E-mail: alberto26sousa@gmail.com

Ninívia Maciel Evangelista Sousa Campos

Graduação em História (UECE)

Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Endereço: Avenida Doutor Silas Munguba, 1700, Itaperi, Fortaleza - CE, 60741-000

E-mail: niniviaCampos@hotmail.com

RESUMO

A Antiguidade corresponde a um recorte histórico que abrange o estudo de civilizações distantes, no tempo e no espaço, da realidade dos alunos de Educação Básica das escolas brasileiras. Este contraste pode gerar dúvidas por parte dos alunos a respeito da necessidade de se aprender sobre os conteúdos de História Antiga. Tal sensação de indiferença ou negação pode atingir até mesmo os professores da disciplina, influenciando sua prática. Este artigo traz um breve estudo acerca dos objetivos da História como ciência humana e como disciplina do Ensino Básico, mostrando as funções a que se destinou ao longo dos processos de mudanças políticas e sociais no Brasil, evidenciando assim, a relevância que o conhecimento possui. Em seguida, aborda-se a necessidade de se redefinir os procedimentos didáticos adotados para trabalhar a História Antiga em sala de aula, pautando-se na possibilidade de conectar as preconcepções dos alunos, influenciadas pelo universo em que vivem, aos elementos característicos das civilizações que compõem a Antiguidade. Utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica através de livros, artigos, dissertações e teses encontradas nos sites da CAPES e da Scielo. Além de fomentar a discussão teórica, o trabalho apresenta alguns exemplos de práticas para buscar responder às indagações dos alunos acerca da relevância da História Antiga para a compreensão de seu próprio cotidiano, e possibilitar a condução de um trabalho pedagógico onde os discentes identifiquem-se com a temática estudada.

Palavras-chave: História Antiga. Ensino Básico. Cotidiano.

ABSCTRACT

Antiquity corresponds to a historical cut that encompasses the study of civilizations distant, in time and space, from the reality of Basic Education students in Brazilian schools. This contrast may raise doubts on the part of students about the need to learn about the contents of Ancient History. Such a sense of indifference or denial can affect even the subject's teachers, influencing their practice. This article brings a brief study about the objectives of History as a human science and as a subject of Basic Education, showing the functions it was intended for during the processes of political and social change in Brazil, thus highlighting the relevance that knowledge has. Then, we address the need to redefine the didactic procedures adopted to work the Ancient History in the classroom, based on the possibility of connecting the students' preconceptions, influenced by the universe in which they live, to the characteristic elements of the civilizations that they live. make up antiquity. We used a bibliographic search through books, articles, dissertations and theses found on CAPES and Scielo websites. In addition to encouraging theoretical discussion, the paper presents some examples of practices to seek to answer students' questions about the relevance of Ancient History for the understanding of their own daily life, and enable the conduct of a pedagogical work where students identify with each other. the theme studied.

Keywords: Ancient History. Basic education. Daily.

1. INTRODUÇÃO

A Idade Antiga ou Antiguidade é compreendida como o período que se estende do surgimento da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente; situada na tradicional divisão cronológica que classifica as diferentes fases da história humana em Antiga, Média, Moderna e, posteriormente, Contemporânea, tal como foi concebida pelos pensadores

humanistas da Renascença e consolidada pelo pensamento cientificista que marcou o Século XIX (SILVA, K.V.; SILVA, M.H., 2009). A despeito das críticas atuais a esse modelo, seu uso continua presente nas produções acadêmicas e na organização curricular da disciplina de História, acompanhado de ressalvas.

Durante o período em questão, certos agrupamentos humanos se organizaram de maneira complexa originando, entre outros elementos, o Estado, a religião institucionalizada, o uso da moeda, sistemas de leis escritas etc., atravessando os séculos e estendendo sua influência às sociedades contemporâneas. Daí resulta a importância do estudo de História Antiga, sobretudo nas instituições de educação básica. Temas frequentemente discutidos na atualidade como os conceitos de Democracia e Cidadania; e crenças religiosas fortemente presentes na mentalidade dos povos ocidentais como Salvação e Condenação, por exemplo, foram fundamentadas nessa era e podem ser compreendidas de maneira mais sólida partindo de suas raízes históricas.

Tendo em vista que nem sempre a relevância do estudo de um passado tão distante, como no caso da Antiguidade, é vislumbrada pelos alunos do Ensino Básico, este trabalho surge da necessidade de transpor tal limite de percepção. Para tanto, iniciaremos com uma breve reflexão acerca do que o estudo e o ensino de História representam para a formação intelectual e cultural do ser humano, traçando uma sucinta contextualização de sua trajetória no currículo da educação brasileira, culminando com a atual conjuntura do estudo da História Antiga. Em seguida, abordaremos a questão da relevância do conteúdo, que envolve alunos e professores, discutindo acerca da postura pedagógica e das possibilidades didáticas que têm o potencial de romper com os preconceitos utilitaristas mais comuns.

Em suma, o objetivo deste ensaio é identificar a relevância que o tema possui, justificando seu ensino, e propor métodos que possam superar as primeiras atitudes negativas dos discentes frente a um novo objeto de conhecimento. Através da exploração de elementos comuns do cotidiano, pretende-se mostrar que é possível fazer ligações entre o presente e o passado, tornando claras as relações entre o universo social e conceitual dos alunos e os diferentes *modus vivendi* de povos distantes no tempo e no espaço.

Tal proposta visa contrapor-se aos velhos vícios inerentes a métodos expositivos quando não permitem a reflexão e a participação, não buscando, necessariamente, romper com eles, mas tendo ao menos, o intuito de complementá-los. Por fim, este artigo também sugere maneiras de responder satisfatoriamente os alunos que questionam o valor do estudo de tais conteúdos ou mesmo da História como um todo.

2. A HISTÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

A busca pelo conhecimento parte de alguma problemática, seja ela meramente conceitual ou funcional. Questões que podem afrontar indivíduos isolados, grupos e sociedades inteiras. Sendo assim, é correto afirmar que a investigação científica é impulsionada por alguma necessidade, tenha ela interesse em solucionar algum dilema prático ou apenas saciar alguma dúvida perene. A História não foge à essa lógica, estando ela também condicionada por um conjunto de necessidades e objetivos. Sua finalidade vai além do simples gosto pelo conhecimento e da curiosidade imediata que instiga os pesquisadores (BLOCH, 2001)

A História, portanto, não se limita à uma finalidade encerrada em si mesma, mas obedece a fatores que a direcionam rumo a um determinado sentido. Como ciência humana, seu objeto de estudo é o próprio ser humano, o Homem entendido em sua totalidade, e o resultado de suas ações no tempo. Uma “ciência dos homens no tempo” conforme a visão de Bloch (2001), e não apenas uma “ciência do passado”.

Estudando a humanidade como um todo, mesmo sendo apenas em um determinado recorte histórico, está se estudando indiretamente o conjunto de relações produzidas por ela, buscando compreender as causas e as consequências de suas ações.

Trocando em miúdos, a história serve para que o homem conheça a si mesmo – assim como suas afinidades e diferenças em relação a outros. Saber quem somos permite definir para onde vamos. Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Perguntas como essas são uma constante na história da humanidade. Por mais sem sentido que pareçam, tais indagações traduzem a necessidade que temos de nos explicar, nos situar, nos (re)conhecer como humanos e, em decorrência, como seres sociais. (BOSCHI, 2007 apud GUIMARÃES, 2012, p. 40-41)

Já a função da História como disciplina escolar encontrou diversas definições em sua trajetória. Seu objetivo inicial era buscar fortalecer na mentalidade das pessoas os sentimentos patrióticos e cívicos desde a mais tenra idade. No Brasil, recém convertido à categoria de país independente, surgia a necessidade de se construir uma mentalidade coletiva que pudesse abrigar uma identidade nacional. Antes de ser tomado como tópico isolado no currículo escolar básico, o ensino de História era inserido dentro das disciplinas que se encarregavam de desenvolver a leitura e a escrita. Segundo Bittencourt (2008, p. 61):

O ensino de história associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o

início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de história voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis.

Com a abolição da escravidão e posteriormente com o advento da República e a abrangência do direito ao voto para os mais pobres, as classes populares, pelo menos institucionalmente, ganhavam um novo status e o ensino da disciplina deveria acompanhar essa transformação conceitual. Teve início o processo de reconhecimento da cidadania. Entretanto, diferentemente do entendimento atual que se têm do termo, essa condição era limitada a uma visão quase estratificada da sociedade.

O ensino de História mantinha as classes baixas alheias ao protagonismo social com um estudo direcionado para o enaltecimento dos “Heróis”, frequentemente oriundos das elites e, com maior ênfase a partir da década de 1930, com uma noção de manutenção da ordem social em vigor. “[...] cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional” (BITTENCOURT, 2008, p. 64). O método de ensino-aprendizagem era centrado na memorização das informações, na simples preocupação em decorar nomes, fatos e datas sem o menor comprometimento com o pensamento crítico.

Com o passar das décadas, a disciplina continuou mudando conforme mudavam os interesses dos atores sócio-políticos que se revezavam no poder. Passando pelo nacional-desenvolvimentismo nos anos 50 e o regime militar instaurado em 1964 com a desvalorização das disciplinas humanísticas, a história escolar encontrou sua atual composição após os importantes debates no final dos anos 80 e na década de 90 com a abertura democrática, culminando com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) integrados aos objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Nº 9.394).

O novo contexto em que a disciplina se inseriu definiu novos objetivos e métodos para seu trabalho em sala de aula. Seu estudo tem como fim a formação de cidadãos com pensamento crítico, aptos a conhecer e exercer seus direitos e deveres dentro de um Estado Democrático de Direito, reconhecendo sua própria identidade cultural e entendendo as diferentes culturas sob um olhar ético e pluralista (BRASIL, 1998).

Nesse sentido é que o estudo da Antiguidade ganha força. Antes destinado à formação moral do indivíduo dentro de um viés elitista e eurocêntrico, seu caráter se encaixa nas novas propostas de ensino, pois: “A história antiga, dentre os conteúdos da disciplina de história,

talvez seja aquela, que melhor possibilita ao aluno um encontro radical com o diferente, com a alteridade e com a pluralidade cultural” (GONÇALVES; SILVA. 2015, p. 7).

A Idade Antiga já era objeto de debate mesmo antes das discussões que permearam o final do regime militar e o início da redemocratização. Pedro Paulo Funari (2003) relata que a Associação Nacional de História (ANPHU) já organizava eventos em que propostas curriculares envolvendo a História Antiga eram frequentemente discutidas. Todavia, o autor também afirma que, apesar de todas os cursos de nível superior em História terem a Idade Antiga no currículo, o trabalho com a disciplina era defasado e por vezes, superficial.

Esse quadro veio a mudar nas duas últimas décadas do século XX com a proliferação das pesquisas acerca da Antiguidade. Os historiadores brasileiros passaram a se preocupar mais com a pesquisa acerca do tema, impulsionando o número de trabalhos originais que puderam ser usados como referência no ensino da disciplina na educação básica, melhorando substancialmente o caráter do conteúdo. Para Funari (2003, p. 95) “Se o estudo da Antiguidade, tantas vezes, parecia antes esotérico, distante e só eventualmente prazeroso e atrativo, hoje o quadro é outro e as perspectivas são ainda mais alentadoras”.

Essa mudança possibilitou, inclusive, que os livros didáticos, tão usados quanto criticados, pudessem oferecer um suporte mais diversificado ao trabalho pedagógico. No que concerne à História Antiga, o suporte foi incrementado por grandes avanços. Sem abrir mão de temas tradicionais nos eixos político e econômico, os livros, atualmente, dispõem de capítulos dedicados a povos antes marginalizados pela historiografia ocidental como algumas civilizações africanas e asiáticas; e abordam tópicos como a situação das mulheres, a cultura, de modo geral, o cotidiano das elites e das classes populares etc. (FUNARI, 2003).

Contudo, apesar de o valor da História como ciência humana e como disciplina escolar ser bem delimitado e a despeito dos avanços teóricos e editoriais envolvendo o tema da História Antiga, certos desafios permanecem surgindo frente ao docente. Não é incomum que, em determinado momento de sua carreira, o professor de História esbarre na resistência dos alunos em querer aprender algo cujo valor não é imediatamente reconhecido.

3. A ANTIGUIDADE E O COTIDIANO: CONEXÕES POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS

Ao defrontar-se com o estudo de sociedades situadas à uma grande distância no espaço e no tempo, como as sociedades da Antiguidade, tem-se a impressão de que não há razão para investigá-las. Estando ao mesmo tempo preocupados com seu universo imediato, os alunos

podem perguntar-se, e também, perguntar diretamente a seus professores, qual a necessidade de estudar esses povos e até mesmo os demais conteúdos dos currículos oficiais.

Os discursos de valorização da educação, pautados nas mais diferentes concepções e orientações – por ser condição de cidadania, pela necessidade econômica, para ficar nas mais comuns – trazem consigo uma ideia de redenção e grandeza que se choca com a expectativa do aluno. Passadas as séries iniciais, logo no ensino fundamental e, sobretudo, no médio, vem a inevitável pergunta: por que eu devo estudar isso? O argumento da autoridade e de que os conhecimentos produzidos na literatura, nas ciências e nas artes são clássicos, importantes, que se constituem em fundamentos da civilização, dentre outros, são insuficientes e muitas vezes incompreensíveis para o estudante. (FREITAS NETO, 2003, p. 57)

Por que seria importante, por exemplo, saber no que os antigos persas acreditavam? Qual a necessidade de saber como os atenienses organizavam-se politicamente? Enfim, “por que eu devo estudar isso?” Cabe salientar, que esse sentimento de negação frente ao real valor do conteúdo pode abranger o próprio professor. Para Karnal (2003, p.10) o docente também deve refletir: “[...] como eu vou descobrir a validade de tudo isso? Sim, porque o desânimo do aluno talvez seja apenas parte de um complexo maior que me inclua.”

Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2003) criticam a postura de alguns professores, principalmente no Ensino Médio, que, sob a justificativa de não poder trabalhar o conteúdo inteiro ou em proveito de um suposto “ensino crítico”, concentram seus esforços em épocas mais recentes ignorando conhecimentos importantes, fundamentais para a compreensão do presente e para a valorização do patrimônio cultural da humanidade. Tal atitude perante esta história distante pode ser fruto do mesmo sentimento de desvalorização preconceituosa que acomete os alunos.

Para desenvolver o sentimento de valorização dos conteúdos preteridos, o caminho parece ser o mesmo que alguns encontraram para preteri-los. O professor de História deve indagar não apenas o passado, mas estar aberto às questões do presente. O estudo do passado encontra justificção e base no contexto em que o investigador vive, de forma que o “agora” jamais deva ser menosprezado. Como afirmou Bloch (2001, p. 65): “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.”

Funari (2003) atenta para o fato de que os discursos produzidos pela historiografia e empregados nas escolas são construções que partem da época de seus produtores numa tentativa de analisar melhor o passado, ou seja, o historiador sempre olha o passado e escreve

sobre ele estando em uma época diferente e tendo seu campo de visão influenciado por este fator. Para exemplificar, o autor cita o uso da denominação “plebe ociosa” para designar grupos sociais de Atenas e do Império Romano, quando o termo teria surgido no século XVIII para tratar daqueles que, no início da Revolução Industrial, não eram assalariados.

É necessário que o professor/historiador esteja atento ao mundo em que vive e que possa desenvolver certa sensibilidade diante de sua própria época e seus referenciais: suas crenças, seus símbolos, sua arte, sua cultura material e imaterial, seus dilemas, suas formas de organização política, econômica e social. É a partir desses pontos que o conhecimento obtido do passado faz sentido.

O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente. Compromisso com o presente não significa, contudo, presentismo vulgar, ou seja, tentar encontrar no passado justificativas para atitudes, valores e ideologias praticados no presente [...]. Significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida [...] (PINSKY, J.; PINSKY, C.B., 2003, p. 23)

Partindo da observação do presente para se chegar ao passado, é possível identificar pontos de ligação entre uma época e outra. Mesmo nos tempos atuais, a presença de elementos oriundos da Antiguidade – ou que ao menos possuem certa similaridade com elementos da época – faz-se abundante. Tratando-se de ensino de História, a criatividade e a sensibilidade para com os objetos do cotidiano possibilitam múltiplas abordagens a serem trabalhadas.

Há materiais que, não sendo produzidos com objetivos didáticos, podem ser tomados como tal em função dos anseios do professor (BITTENCOURT, 2008). Faz-se necessário, portanto, que o docente perceba o potencial que certos produtos da sociedade contemporânea possuem e saiba explorá-los em benefício do processo de ensino-aprendizagem.

O professor, no exercício cotidiano de seu ofício, incorpora noções, saberes, representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia etc. [...] todas as linguagens, todos os veículos e artefatos, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem para produção/difusão dos saberes históricos responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – internet, rádio, TV, imprensa em geral -, imagens, literatura, cinema, tradição oral, objetos, monumentos, museus etc. (GUIMARÃES, 2012, p. 258)

Com efeito, o profissional da educação, antes de dar início ao processo de construção do conhecimento junto aos alunos, precisa estar atento aos conceitos e habilidades que estes dominam. A partir de uma sondagem inicial, o professor pode estabelecer que métodos utilizar para atingir os fins a que se propõe o ensino do conteúdo. Sem um diagnóstico adequado ou uma concepção acerca dos conhecimentos prévios e da visão de mundo dos alunos, os resultados podem não ser satisfatórios (LIBÂNEO, 1994).

Ubiratan Rocha (2001) aponta que um processo de ensino-aprendizagem eficiente se dá por meio da recombinação de ideias novas com ideias pré-existentes no universo conceitual do sujeito. No caso do conhecimento histórico, seu domínio teórico requer o domínio de determinado vocabulário, nem sempre acessível. Para possibilitar uma melhor compreensão do assunto é necessário facilitar as conexões entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Segundo o autor (p. 59):

Ao compartilhar significados comuns é possível aos falantes produzirem trocas simbólicas. Assim, significados comumente adquiridos passam a constituir as senhas que permitirão a decodificação simbólica e, portanto, a comunicação. Desse modo, para se operar conscientemente com as ideias é preciso que se domine tanto o significante quanto o significado. Para comunicá-las, o signo deverá ser comum ao grupo, ou seja, que tanto a forma quanto o significado sejam compartilhados. O que ocorrerá se um determinado emissor veicular pensamentos utilizando-se, fundamentalmente, de conceitos complexos e seus ouvintes compartilharem apenas o significante e não o significado transmitido?

Partindo das preconcepções do alunato é possível estabelecer relações mais firmes com o conteúdo, possibilitando a assimilação das novas informações pelo arcabouço perceptivo de cada um. Tal processo, permitindo reorientar o significado do objeto estudado, redefine também sua utilidade. Para isso, é necessário esmiuçar as conexões entre os conceitos apresentados e a realidade. Conforme Libâneo (1994, p. 151):

[...] apanhar os objetos de estudo nas suas relações internas significa verificar como a ação humana entra na definição de uma coisa, isto é, ver nas relações entre as coisas os significados sociais que lhes são dados e a que necessidades sociais e humanas está vinculado o objeto de conhecimento. O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem a sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social.

Baseado nessas proposições, o professor pode, ao introduzir um novo conteúdo, levar determinados objetos ou mídias que, à primeira vista, pelo menos na ótica de alguns alunos, não carregam relação alguma com o que se propõe trabalhar. Ao apresentar, por exemplo, na primeira aula sobre a Grécia Antiga um Título de Eleitor, uma obra de Shakespeare e um mangá da série japonesa *Os Cavaleiros do Zodíaco*, o docente pode perguntar aos alunos qual a relação desses objetos com a unidade temática. A partir de suas respostas, é possível, ao mesmo tempo, fazer um diagnóstico dos seus conhecimentos prévios e iniciar o estudo do tema explicitando suas marcas no tempo presente. É necessário salientar as diferenças que este método pode produzir quando usado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A expectativa para o segundo estágio é a de que o grupo já tenha uma noção do que estes elementos implicam na disciplina enquanto os do nível mais básico, poderão ter seu primeiro contato com ela nesse momento.

Depois das considerações dos alunos, o professor expõe o significado dos elementos apresentados. O Título de Eleitor é o documento que todo cidadão brasileiro apto possui para exercer seu direito ao voto dentro de um regime conhecido por Democracia, cujo conceito fora forjado na Grécia e cuja essência sofreu marcantes alterações até chegar à sua atual concepção. A peça de William Shakespeare remonta à uma invenção grega: o Teatro. Inicialmente ligado à eventos religiosos, o exercício de criar narrativas e a possibilidade de apresentá-las através do trabalho dos atores ganhou novas formas e fins ao longo do tempo e das transformações culturais e técnicas pelas quais passou a humanidade.

Quanto ao mangá, a obra *Os Cavaleiros do Zodíaco* (*Saint Seiya*, no original) de Masami Kurumada, retrata as aventuras de jovens guerreiros dispostos a proteger a Terra, sob a orientação da deusa Atena, das ameaças de outros deuses gregos como Hades e Poseidon (Dutra, 2014). A história é notadamente inspirada na mitologia helênica. Apesar da possibilidade de trazer outras mídias que refletem este interesse, *Os Cavaleiros do Zodíaco* se destaca por ser uma obra de origem japonesa, permitindo observar que a influência e o fascínio pela cultura grega não se limitam apenas ao Ocidente. Tal escolha, portanto, visa integrar a abordagem às demandas pela construção de uma visão multicultural.

Outra possibilidade é a utilização da Bíblia como documento histórico e como elemento de uso cotidiano. Para além dos hebreus, produtores de seus primeiros livros e progenitores do monoteísmo, o professor deve estar atento às minúcias que podem ligá-la a diversos povos situados no contexto da História Antiga, tais como os grupos que habitavam a Mesopotâmia, os egípcios, persas, fenícios, entre outros. A utilização deste livro implica certa

cautela por parte do professor. Este deve saber conduzir o trabalho buscando evitar, por parte de si e de seus educandos, anacronismos, proselitismo religioso e manifestações de intolerância.

Tal qual o procedimento apresentado para se trabalhar os gregos, partindo de constituintes da atualidade, é possível apontar semelhanças, por exemplo, entre a religiosidade dos antigos persas e alguns dogmas cristãos enquanto estes dogmas surgiram séculos depois da formulação das crenças persas. Mais do que discutir uma eventual influência de uma religião sobre a outra, o aluno poderá ter uma noção do que os persas concebiam em termos de espiritualidade. Se for optado por trabalhar a influência entre as crenças, há a viabilidade até, de traçar um paralelo entre o processo que resultou na formação do Cristianismo e o processo que resultou na formação dos cultos de matriz africana no Brasil, através da exploração do conceito de sincretismo.

Por fim, cabe ressaltar a imensidão de possibilidades didáticas que podem surgir para o professor no momento em que planeja os métodos a serem adotados em sua aula. Através da conexão entre diferentes produtos da cultura humana em diferentes períodos de tempo, o ensino de História Antiga torna-se um eficiente meio para a compreensão da identidade e para o desenvolvimento do sentimento de alteridade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que no estudo da História Antiga representa um importante suporte para a formação de seres humanos mais conscientes de sua própria identidade e das estruturas que compõem a sociedade em que está inserido. O conhecimento trazido por este conteúdo serve, ainda, para facilitar a inserção do aluno em um ambiente de diversidade cultural, permitindo que enxergue os grupos sociais e étnicos distintos do seu, conforme valores éticos e plurais. Vale destacar que esta concepção está dentro de uma nova perspectiva dos objetivos do ensino de História, resultante de um longo processo de transformações sociais e políticas, culminando na atual conjuntura democrática, refletindo seus anseios nos objetivos da disciplina.

Também foi possível observar que certas unidades temáticas, com destaque para a História Antiga, têm sua função questionada pelos alunos do Ensino Básico. Assim, para o professor da área de História, não basta apenas apresentar as informações a serem trabalhadas sem expor o valor que estes conhecimentos possuem. Também não basta que o professor simplesmente “diga” para que serve o conteúdo. É preciso estar atento à realidade, ao conjunto de elementos que compõem o presente, pois daí parte a razão que justifica a pesquisa, o estudo

e o ensino de História. É urgente, portanto, que o docente possa transmitir de maneira categórica essa justificativa.

A partir destas necessidades, constatou-se a importância acerca desta postura pedagógica para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, e mais condizente com as próprias concepções dos alunos. Para ir além da mera abordagem teórica, decidiu-se sugerir algumas práticas, usando recursos comuns, que podem romper com o sentimento de alienação inicial e redefinir o significado dos conteúdos para a visão da turma.

É válido salientar ainda que, o estudo aqui conduzido não buscou esgotar a discussão referente à temática, nem tampouco servir de modelo exato, visto que, cada docente atua em realidades muito diversas, onde as mesmas teorias podem não produzir os mesmo efeitos; buscou-se, porém, apresentar uma parcela do enorme conjunto de possibilidades que podem surgir da mediação entre o objeto de conhecimento – o recorte histórico conhecido como Antiguidade – e os elementos que constituem o universo cultural do cotidiano.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed., São Paulo: Cortez: 2008. (Coleção Docência em formação, Série ensino fundamental).

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. Trad. André Telles. **Apologia da História, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

DUTRA, Daniel de Souza. **A mitologia no mangá Saint Seiya – Cavaleiros do Zodíaco**. 2014. 73 p. Monografia (graduação em História) – Curso de Licenciatura em História, Univates, Lajeado-RS, 2014.

FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de história. In. KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 57-74.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In. KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 95-108.

GONÇALVES, Jussemar Weiss, SILVA, Lisiana Lawson Terra da. O ensino de História Antiga: algumas reflexões. In. XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. 28. Florianópolis-SC. **Anais...** Florianópolis-SC: ANPHU, 2015. p. 1-15.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática do ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13^a ed. ver. e ampl., Campinas-SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PINSKY, Carla Bassanezi, PINSKY Jaime. Por uma história prazerosa e consequente. In. KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-36.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia Maria Leite (Org.). **Repensando o ensino de história**. 4^a ed., São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 52) p. 47-66.

SILVA, Kalina Vanderlei, SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2^a ed., 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.