

**Desafios metodológicos na pesquisa associada à História da Antiguidade clássica**

Ludmilla Savry dos Santos Almeida  
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)  
ludmillasavry.almeida@ufjf.br

**RESUMO:** No desenvolvimento de pesquisas relacionadas aos Estudos Clássicos a partir dos campos de conhecimento da História e do Ensino de História, um dos maiores desafios a serem enfrentados é o do caráter fragmentário da documentação disponível, seja ela de natureza escrita, ou da cultura material. A imensa maioria do que foi produzido no período da Antiguidade Clássica não chegou até nós. Quanto à documentação escrita, outro fator a ser considerado é que ela não foi produzida por autores representativos das mais diversas condições sociais, econômicas ou políticas existentes. Tais “limitações” não devem inviabilizar as ações do(a) pesquisador(a). No seu enfrentamento torna-se crucial a variedade das opções a serem realizadas no tocante às bases teóricas e às ferramentas metodológicas. Ao se construir uma temática de pesquisa, serão precisos procedimentos que privilegiem, dentro do possível, a associação de documentações múltiplas que devem ser contextualizadas dentro de seu período de produção, considerando também as apropriações posteriores realizadas pelos debates historiográficos. Em muitos casos, torna-se fundamental a discussão de abordagens tradicionais, difundidas socialmente.

**Palavras-chave:** documentação; historiografia; abordagens teóricas; metodologia.

**Methodological challenges in research associated with the history  
of classical antiquity**

**ABSTRACT:** In developing research related to Classical Studies from the fields of History and History Teaching, one of the greatest challenges to be faced is the fragmentary nature of the available documentation, whether written or material culture. The vast majority of what was produced in the Classical Antiquity period has not survived to the present day. As for written documentation, another factor to be considered is that it was not produced by authors representing the most diverse social, economic, or political conditions that existed. Such “limitations” should not hinder the researcher’s actions. In addressing them, it is crucial to have a variety of options available in terms of theoretical bases and methodological tools. When constructing a research theme, procedures are needed that, as far as possible, favor the association of multiple documents that must be contextualized within their period of production, considering also subsequent appropriations made by historiographical debates. In many cases, it is essential to discuss traditional, socially widespread approaches.

**Keywords:** documentation; historiography; theoretical approaches; methodology.



## Introdução

Diante das especificidades próprias das pesquisas relacionadas à temática da Antiguidade Clássica, consideramos ser uma postura vantajosa a adoção de procedimentos que privilegiem, dentro do possível, a associação de documentações múltiplas que devem ser contextualizadas dentro de seu período de produção, considerando também as apropriações posteriores realizadas pelos debates historiográficos. Tal característica é ainda mais essencial quando temos que enfrentar a discussão de abordagens tradicionais, difundidas socialmente<sup>1</sup>.

Passamos a tratar de algumas experiências de pesquisa nas quais procuramos aplicar tais considerações teóricas. Nossa prática de pesquisa sobre o contexto histórico da Antiguidade Clássica inicia-se na fase final do curso de Graduação em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao lermos o resumo da vida pública do Imperador Otaviano conhecida como *Res Gestae Divi Augusti* deparamo-nos com a citação dos jogos e espetáculos públicos promovidos por ele, em seu nome ou de familiares. Nossos questionamentos concentraram-se na compreensão dos motivos pelos quais a temática foi tratada no texto. Foi preciso considerar a natureza epigráfica do texto, sua autoria atribuída ao próprio Imperador, ou seja, uma breve autobiografia e sua intencionalidade (ser gravado em placas metálicas e colocado junto ao seu mausoléu familiar na cidade de Roma). Outro foco de interesse foi abordar os significados políticos, religiosos e sociais que esses eventos tinham para a sociedade romana no início do Principado.

196

A mesma temática dos chamados *ludi* permaneceu na pesquisa realizada no curso de Pós-Graduação no Mestrado em História Social da Universidade de São Paulo, porém a temporalidade foi ampliada para o período do Império Romano como um todo. Nesse momento, foi imperativa a ampliação do corpo documental da pesquisa que passou a incluir mais autores de textos da documentação escrita, entre os quais: Amiano Marcelino; Aurélio Vitor; Dion Cássio; Eutrópio; Herodiano; Macróbio; Marcial; Ovídio; Petrônio; Plutarco; Plínio, o Jovem; Plínio, o Velho; Santo Agostinho; Sêneca; Suetônio; Símaco; Tácito e Tertuliano. Houve também a contribuição da cultura material com novas fontes epigráficas e numismáticas. Ao optarmos por destacar as questões de natureza política relacionadas a esses eventos, confrontamo-nos com a tradição historiográfica construída a partir de passagens como a da obra de Juvenal (*Sátiras* X, 80-81), na qual o famoso binômio “pão e circo” é considerado como instrumento de “controle social”. Tal interpretação ainda predomina nos saberes históricos escolares, no tratamento dado ao tema pela imensa maioria dos livros didáticos da Educação Básica, para além do próprio conhecimento socialmente

---

<sup>1</sup> Este trabalho retoma a pesquisa para a tese de doutorado intitulada “Saberes em movimento: futuros professores de história e seus sentidos de Antiguidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (2015). Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/208>

difundido. Nossa pesquisa nos aproximou, por outro lado, de abordagens desenvolvidas nas últimas cinco décadas que buscaram ressignificar esses espaços como passíveis de serem utilizados para manifestações políticas e apresentação de reivindicações sociais às autoridades presentes. Uma das obras mais destacadas nesse sentido é a de Paul Veyne, “Pão e circo – sociologia histórica de um pluralismo político”, cuja publicação original em francês data de 1976.

## 1. Transição para o Ensino de História e Fundamentação dos Saberes Docentes

Com o passar do tempo, realizamos um deslocamento do nosso interesse em um tema de pesquisa para o doutoramento, aproximando-nos do campo específico do ensino de História na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A questão desenvolvida como norteadora de nosso processo de pesquisa buscou entender como a compreensão da História Antiga, bem como suas implicações em relação à compreensão de Tempo e do Conhecimento Histórico modifica-se no jovem futuro professor ao longo do curso de graduação? Em caso afirmativo, como se modifica, e com base em que circunstâncias de reflexividade? Em caso negativo, que fatores nos ajudam a interpretar a permanência de alguns sentidos? Para tal, foi essencial pensarmos como o(a) professor(a) de História coloca em discussão seus saberes iniciais frente às suas vivências durante sua formação profissional. No processo formativo de um(a) futuro(a) professor(a) possivelmente ocorrem experiências que se demonstrarão como pilares formadores mesmo antes que ele(a) tenha desenvolvido em seu aparelho cognitivo a capacidade de avaliá-las. (TARDIF, 2002, p. 67). Desta forma, se estabelecem referências temporais e espaciais que podem ser interpretadas como vestígios construídos ao longo de um processo de socialização inicial com profundas raízes (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 216). É preciso que se considere que os saberes docentes pré-profissionais apresentam uma natureza que os qualifica como heterogêneos e plurais, já que eles se estabelecem por diferentes contatos sociais, tanto escolares como não escolares. O universo que reuni essas vivências e conhecimentos não simplesmente desaparece de forma automática no decorrer de sua formação profissional. Ao longo deste período formativo, pesquisas têm demonstrado que tais saberes de natureza pré-profissional podem não ser abalados ou minimamente transformados (TARDIF, 2002, p. 20). Os saberes docentes apresentam também a possibilidade de dilatarem temporalmente, pois devemos considerar que eles são (re)construídos tendo como base o significado de certas experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória de vida. Essas transformações não ocorrem pela mera superposição de estratos, independente uns dos outros (TARDIF, 2002, p. 69).

## 2. Metodologia e Análise Comparativa de Questionários através de Nuvens de Palavras

Para buscar respostas para nossas inquietações, acabamos optando por um conjunto de ferramentas metodológicas bastante diversificado. O primeiro instrumento utilizado foi um conjunto de questionários respondidos pelos(as) alunos(as) ingressantes no curso de Graduação em História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora. A disciplina obrigatória com a qual trabalhamos é a de História Antiga, programada na grade curricular do primeiro período. Durante anos, no sentido de sondar os saberes iniciais que os(as) discentes tinham a respeito da disciplina, no primeiro dia de aula, logo após nos apresentarmos, solicitávamos que os(as) presentes respondessem a perguntas sem qualquer necessidade de identificação. Tal procedimento tornou-se uma prática regular a cada novo semestre. Ao invés de descartar esse material, ele foi sendo guardado, e no final acumulamos um total de duzentos e quinze questionários de discentes iniciantes. Por duas vezes, em uma disciplina eletiva, tivemos a oportunidade de trabalhar com discentes concluintes, num total de setenta e oito questionários de formandos(as). Cada questionário da documentação passou a ser identificado por um código numérico formado pelo semestre em que a disciplina foi cursada, os dois dígitos finais do ano correspondente e o número do questionário dentro da turma. A letra F foi acrescentada ao final, no caso dos(as) concluintes formandos(as). Algumas das perguntas propostas mais frequentemente foram: 1) quando se fala em Antiguidade, o que vem à sua mente primeiro? 2) onde você lembra de ter visto isso pela primeira vez? 3) quanto aos livros didáticos com os quais você estudou no Ensino Fundamental, do que você se lembra em relação à História Antiga? 4) imagine uma situação hipotética. Você se tornou professor e coordenador da área de História com total liberdade para montar a proposta programática de sua Escola no Ensino Fundamental. Qual seria o seu ponto de partida? 5) para você, que significado tem aprender História? 6) o que você considera fundamental que uma disciplina de História Antiga aborde? Desenvolvemos uma forma de sistematizar essas informações. Analisando as respostas fornecidas para cada uma das indagações, buscamos padrões, construímos a partir deles categorias de respostas e agrupamos as respostas semelhantes para cada questão. Assim, podemos verificar as categorias mais ou menos presentes no conjunto das respostas. Com esses dados, construímos uma nuvem de palavras associada às respostas dos ingressantes e outra associada às respostas dos concluintes. De posse de ambas, podemos inferir algumas possibilidades de compreensão. Como exemplo, passamos a tratar de dois desses conjuntos de respostas, os correspondentes às duas últimas questões enumeradas acima, sendo a primeira: para você, que significado tem aprender História?



Imagem 1: Nuvem de Palavras - 1ª questão - Discentes Iniciantes



Imagem 2: Nuvem de Palavras - 1ª questão - Discentes Concluintes

No grupo CONHECER O PASSADO, foram reunidas as respostas que se centralizavam no argumento de que a História estuda fundamentalmente o passado que pode ser restabelecido em seu formato definitivo e original. Em outra categoria, próxima desta primeira, nomeada de ACUMULAR SABER, estão as indicações pelas quais o estudo da História foi vinculado principalmente ao conhecimento erudito. Os(as) discentes que construíram seu texto associando processos históricos da atualidade com suas ligações em outros momentos históricos anteriores foram agrupados em EXPLICAR PRESENTE. As afirmações que se utilizaram da premissa presente na expressão de que é necessário saber o passado, para compreender o presente e prever o futuro foram sistematizadas pela tríade temporal PASSADO/PRESENTE/FUTURO. Ainda estão presentes outras duas categorias próximas. APRENDER COM EXEMPLOS para os textos que trazem a importância do estudo da História no sentido de que ela apresenta inúmeras condutas extraídas do passado a serem seguidas e EVITAR OS ERROS para os casos em que, nesse mesmo repertório de referências do passado, há condutas a não serem reproduzidas.

As respostas discentes que priorizaram a compreensão do sentido do aprendizado em História articulando diferentes contextos históricos de modo não tradicional ganharam individualidade no grupo denominado FERRAMENTA DE COMPREENSÃO. Por fim, foram colocadas as argumentações que destacam de modo direto o estudo da História como essencial para a formação do PENSAMENTO CRÍTICO dos indivíduos.

Ao analisarmos a imagem produzida a partir da sistematização das respostas dos(as) discentes iniciantes, dois elementos se configuram como

predominantes. Em primeiro lugar, o aprendizado da História estaria vinculado ao conhecimento do passado e, logo em seguida, à explicação da temporalidade presente. No primeiro caso, observamos que muitos(as) ingressantes nos cursos de História, ao iniciarem sua formação profissional, alegam que foram atraídos por este campo de conhecimento por acreditarem que seriam capazes de aprender tudo sobre um dado passado. Assim, podemos considerar que tais argumentações se vinculam à dimensão da História tradicional que considerava que através da documentação verificada se alcançava o que realmente aconteceu, devendo este conhecimento ser considerado como definitivo e repassado às gerações futuras. Estas afirmações se estabelecem levando em conta somente a temporalidade passada sem qualquer vinculação de continuidade ou interpretação do tempo presente. Quanto à noção do conhecimento histórico ter como centralidade uma possível explicação do contexto presente, fica claro que uma nova modalidade temporal, a do presente, foi incorporada. Entretanto, ao analisarmos os textos desenvolvidos, constatamos que neles a dimensão temporal do passado é tratada como explicadora de acontecimentos atuais, deixando de ser mencionado o fluxo inverso no qual a dimensão temporal do presente (re)constrói o significado das experiências passadas a partir de suas próprias demandas. Os dois elementos preponderantes nas argumentações dos ingressantes (conhecer o passado e explicar o presente) permanecem ainda entre as ideias defendidas pelos(as) concluintes, porém com uma incidência menor no conjunto das respostas. A análise comparativa entre a sistematização dos(as) ingressantes e dos(as) concluintes nos mostra que outros discursos vinculados ainda aos resquícios de uma História mais tradicional como: considerar o passado como repertório de condutas a serem replicadas ou evitadas; relacionar o conhecimento histórico a uma erudição que se encerra nela própria e a previsibilidade da dimensão temporal futura não estão mais presentes nas argumentações dos(as) concluintes.

Em contrapartida, o entendimento do conhecimento histórico como uma ferramenta mais geral de compreensão e seu papel no desenvolvimento do pensamento crítico, parecem ter se desenvolvido durante o processo de profissionalização, já que eles inexistiam entre os textos dos ingressantes. Estas incorporações retratam pontos essenciais da noção de conhecimento histórico atual adquiridos ao longo do curso, entre eles, as questões que envolvem as identidades, a autocompreensão, o entendimento do outro em suas diferenças e o significado da História no desafio de constituir uma visão mais ampla do mundo. Nas palavras dos(as) formandos(as) podemos verificar também a presença do questionamento da existência de uma abordagem histórica única que passa a ser substituída pela noção de um tipo de conhecimento continuamente renovado a partir principalmente de novas documentações,

novos questionamentos ou novos diálogos teóricos. Quanto ao desenvolvimento do senso crítico, os(as) concluintes argumentam que ele seria essencial para que cada indivíduo compreendesse sua origem e formação sociais e pudesse construir suas opiniões pessoais acerca dos acontecimentos que fossem ser interpretados.

A outra dupla de sistematizações a ser abordada, foi elaborada a partir do seguinte questionamento: o que você julga fundamental que uma disciplina de História Antiga em seu curso universitário aborde? As imagens produzidas foram as seguintes:



Imagem 3: Nuvem de Palavras - 2ª questão - Discentes Iniciantes



Imagem 4: Nuvem de Palavras - 2ª questão - Discentes Concluintes

Ao estabelecermos uma comparação entre as imagens, fica nítido que há a prevalência da abordagem de CONTEÚDOS em ambas as situações. Tal conceito que vincula um determinado contexto histórico a uma gama de natureza conteudista já devidamente consolidada surge como exemplo de continuidade, sem profundas alterações proporcionais entre ingressantes e concluintes. Todavia, em uma visão mais geral das sistematizações, foi possível verificar também certas alterações. Um exemplo, é não presença entre os formandos do conceito FATOS que entre os(as) ingressantes foi comumente associado à ideia de todos os fatos. Os(as) concluintes parecem perceber que existe um processo de apropriação que transforma acontecimentos nos chamados fatos históricos que serem dotados de significados. Outra aquisição demonstrada é a constatação de que é impossível o conhecimento da totalidade de um processo histórico, pois a abordagem que podemos desenvolver sobre essa temporalidade terá sempre uma natureza parcial, visto que nosso acesso se dá através fragmentos, pois atualmente dispomos de uma parte reduzida do que foi produzido em temporalidades anteriores. (LOWENTHAL, 1998, p. 74). Dando prosseguimento à análise das sistematizações, constatamos que permanências convivem lado a

lado com alterações nos saberes docentes em formação. Entre os(as) concluintes do curso, há uma ampliação perceptível dos argumentos que destacam a importância de se estabelecer, a partir da História Antiga, diálogos com outras temporalidades históricas, o que está expresso na categoria ARTICULAR TEMPORALIDADES. Tais deslocamentos podem ser atribuídos à incorporação ou ao fortalecimento de conceitos teóricos próprios do conhecimento histórico no decorrer do curso de graduação. Embora, a maior parte dos(as) discentes concluintes ainda apresente respostas que tem como foco principal a questão dos conteúdos, alguns de seus textos parecem mais elaborados no campo da metodologia histórica ao enfatizar, por exemplo, que atribuímos sentidos aos conteúdos tendo como ponto de partida demandas estabelecidas na temporalidade presente.

Neste universo que articula saberes já estabelecidos antes do processo de profissionalização e saberes em deslocamento durante a formação profissional, outras duas categorias se destacam, a das ORIGENS e a dos LEGADOS. Quanto à primeira, Marc Bloch (2001, p.56) já mencionava a força do conceito de obsessão pelas chamadas origens (presentes no recorte temporal vinculado à Antiguidade) que demonstra sua vitalidade, tanto nas palavras dos(as) discentes iniciantes quanto nas dos(as) formandos(as). O mesmo processo de continuidade pode ser verificado na questão dos legados. Os argumentos dos textos elaborados pelos(as) formandos(as), em comparação aos(as) ingressantes, não demonstram uma elaboração teórica que aborde os legados de modo diferenciado. Tradições criadas na Antiguidade de certa forma presente na atualidade, podem ter sobrevivido e sido reapropriadas de diferenciadas maneiras. O pensamento filosófico tem uma continuidade bastante considerável, já as representações teatrais ou os ideais republicanos deixaram de ser praticados por séculos. Por fim, outras heranças como o sistema político democrático e as disputas olímpicas ressurgiram após uma longuíssima interrupção a partir de demandas específicas do momento de seu ressurgimento. Essa diferenciação e questões como a trazida à tona por Revel e Hartog (2001, p. 8-9) com o conceito de usos políticos do passado não estão presente nas considerações dos dois grupos distintos de alunos(as).

### **3. Práticas Investigativas Aprofundadas: Grupo Focal e Avaliação Temática do Oriente Próximo**

No desenvolvimento do estudo, optamos também pela realização de um grupo focal para a discussão das questões levantadas. Ele foi formado por 6 discentes formandos(as) do curso de graduação em História. As sistematizações realizadas foram apresentadas, eles(as) responderam novamente ao questionário, sendo depois confrontados(as) com suas respostas nos questionários de iniciantes (recuperados a partir da semelhança da letra). Na

ocasião, foi possível debatermos como cada um(a) conseguia avaliar as continuidades ou deslocamentos em seus próprios saberes. Foram abordadas as maneiras pelas quais eles(as) seriam capazes de atribuir sentidos ao período histórico da Antiguidade e como ela poderia estar vinculada às discussões próprias que envolvem o campo específico do Ensino de História.

Outra prática pedagógica convertida em instrumento de pesquisa foi uma atividade avaliativa desenvolvida em uma das turmas de formandos(as) na qual atuamos. Como atividade avaliativa final da disciplina, foi pedido a cada aluno(a) que selecionasse uma imagem considerada como representativa de uma ou mais das sociedades abordadas dentro do contexto do Oriente Próximo antigo. Na aula final, eles(as) deveriam produzir um texto individualmente a partir do qual seus futuros alunos(as) da Educação Básica fossem apresentados a uma dessas sociedades ou ao conjunto delas. As argumentações desenvolvidas teriam como finalidade principal dotar de sentido o referido estudo a ser iniciado. Foram produzidos um total trinta e sete atividades. Ao se converterem em instrumentos de pesquisa, elas foram desidentificadas e numeradas de A1 a A37. Como a relação solicitada entre o texto produzido e a imagem selecionada não foi fundamentada em muitos dos casos, permanecendo a imagem em uma dimensão muito mais ilustrativa, optamos por analisar texto e imagem de forma separada. No que se refere aos textos, quase a metade deles fez uso de uma argumentação principal articulada ao conceito de que tais sociedades deveriam ser estudadas para que a dimensão da temporalidade passada pudesse ser conhecida, tendo sido mencionada também por alguns a associação deste conhecimento à erudição. Em diversos destes textos, foi destacada a importância de tais sociedades a partir das já mencionadas pretensas heranças por elas legadas. Nesta oportunidade, constatamos uma semelhança significativa com as respostas dos questionários que trataram da mesma temática. As diferenças entre os processos através dos quais as supostas heranças chegam até a nossa atualidade não são sequer mencionadas. Do total das atividades, cerca de 20% tiveram como argumento principal a importância do estudo das sociedades do Oriente Próximo antigo associada à possibilidade de encontrar justificativas para explicar configurações do tempo presente. Outros cerca de 30% das ideias desenvolvidas pelos(as) formandos(as) buscaram articular o estudo de tais sociedades, através do binômio permanências e rupturas, a outros diferentes contextos históricos. Foi possível também constatar que a discussão da natureza da documentação histórica, seja escrita ou da cultura material, através da qual se estabelece o conhecimento do qual dispomos acerca de tais sociedades, só é citada por 33% dos textos. Ainda vale mencionar que, 8% se referem aos produtos da Indústria Cultural que se apropriam dessas sociedades, como destaque para as produções cinematográficas.

Hoje somos tributários de um ideário sobre a Antiguidade que foi produzido a partir do início do período chamado moderno e que teve seu referencial consumado pós-Revolução Francesa. Para François Furet (s.d., p.128) a Antiguidade teria deixado ser papel como modelo exemplar para se converter em um período introdutório da História europeia. Tal princípio se consolidou principalmente a partir do século XIX de forma articulada ao conceito da História como um processo unificado e organizado tendo como espinha dorsal uma abordagem cronológica. Esse sentido predominante de entendimento da Antiguidade ainda tem ampla circulação na Indústria Cultural que se apropriam de circunstâncias históricas para conceber produtos a serem comercializados. Ele também está presente nos livros de caráter didático que fazem parte da formação do saber histórico escolar de diferentes gerações.

A análise desses discursos produzidos pelos(as) alunos(as) formandos(as) nos permite uma visão panorâmica mais clara, por se tratarem de argumentações construídas não como respostas a um questionário mais direto. Entretanto, o resultado, em ambos os casos, parece-me bastante similar. Quando esses(as) alunos(as), que estão na etapa final de sua formação profissional como professores(as) de História, são convidados a refletir sobre como apresentar sociedades passadas (no caso, do período da Antiguidade), seus argumentos se concentram em justificativas que se centralizam na relação entre História e conhecimento do passado (com um conteúdo específico), no destaque de pretensos legados e no conceito de que o passado explica de forma direta processos existentes na atualidade.

Quanto às imagens selecionadas pelos(as) discentes (raramente relacionadas aos textos), elas foram divididas em três tipos. No grupo predominante, com 54% do total, encontramos algo que foi produzido no período histórico da Antiguidade que ainda existe na atualidade, como por exemplo: edificações, moedas, vasos e pinturas. Contudo, os textos deixam de considerar características importantes para o conhecimento histórico, como levar em conta que tais imagens são retratadas a partir de conceitos que são nossos de iluminação, ângulo e foco. Não podemos esquecer que essas imagens compõem um vasto repertório amplamente difundido socialmente em nossa sociedade atual. Outra ausência constatada é que os textos não se referem ao processo que permitiu que tais fragmentos produzidos durante à História Antiga chegassem ao nosso contexto histórico. Walter Benjamin (2007, N, 7, 6) alertava que a leitura do passado não poderia deixar de considerar um olhar retrospectivo que incluía o intervalo entre o contexto histórico abordado e o momento em que a abordagem se estabelece. No grupo seguinte, encontramos 27% do total, com a utilização de imagens que foram desde a Modernidade que se apropriaram de referências da Antiguidade. É preciso salientar que, para somente uma dessas

imagens, foram apresentados pelo(a) discente (A10), dados que permitiam identificar sua autoria e datação de produção, como posterior. Nos demais casos, não há qualquer menção a existência de um intervalo temporal, o que facilitaria a compreensão equivocada das imagens como produções próprias do contexto da Antiguidade. Igualmente passam ao largo os questionamentos sobre as repercussões que tal intervalo temporal poderia causar. O terceiro grupo com 19% apresenta imagens nas quais é possível visualizar elementos sobrepostos de temporalidades diversas. Com por exemplo, uma imagem na qual as pirâmides do complexo de Gizé no Egito são vistas a partir de elementos da cidade do Cairo e não como construções que se localizam em um contexto desértico longe da atividade urbana atual, ou seja, a Antiguidade surge convivendo com um universo da temporalidade atual.

Verificamos na análise dessas atividades avaliativas, tanto na construção dos textos, quanto na seleção das imagens, dificuldades muito constantes entre a maioria dos(as) discentes concluintes em compreender as sociedades do Oriente Próximo Antigo, ou mesmo, o passado em sua totalidade, como um contexto que possa ser abordado pelo campo do Ensino de História sem que se estabeleça uma primazia conteudista ou da já citada obsessão pelas origens.

#### 4. Panorama Nacional: Mapeamento e Classificação das Grades Curriculares

O processo formativo do(a) futuro(a) professor(a) de História realizado no decorrer de sua graduação pode sensibilizá-lo(a) em diferentes níveis no sentido de rompimento com tais concepção, não podendo ser considerado como algo que todos(s) vivenciam da mesma forma e intensidade. Quando realizamos tal constatação, nos questionamos se ela seria uma especificidade do curso de graduação no qual atuamos vinculada a um modelo particular de grade curricular. Partindo desse questionamento, optamos por organizar um levantamento das grades curriculares de outros cursos de graduação em História, buscando observar o lugar por elas atribuído à Antiguidade. Um levantamento completo da totalidade dessas grades seria inviável, chegando a mais de trezentos cursos no país credenciado, segundo o portal do MEC. Decidimos então selecionar uma amostra que fosse representativa dessa totalidade. Para realizar a tarefa, foram estabelecidos certos critérios que incluíam cursos de todas as regiões nacionais (principalmente para que fosse possível avaliar questões como as que tratam da História Regional) e uma diversidade de instituições que fossem tanto federais, como estaduais ou particulares. Mais dois critérios foram acrescidos, a possibilidade de consulta da grade curricular de maneira virtual e a associação, naquele momento, dos cursos de graduação analisados com Programas de Pós-graduação em História. Chegamos então a um universo

avaliativo de 20 grades curriculares. Da região norte, temos Universidade Federal do Pará, do nordeste, as Universidades Federal do Ceará, Federal do Rio Grande do Norte, Federal da Paraíba, do Centro-oeste, a Universidade Federal de Goiás, do sudeste, as Universidades Federais de Minas Gerais, de Ouro Preto, de Juiz de Fora, do Espírito Santo, Fluminense, do Rio de Janeiro, além da Estadual do Rio de Janeiro, das Estaduais Paulistas (Assis e Franca), da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Por fim na região sul, as Universidades Federais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, além da Estadual de Londrina e a particular Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Partindo dessa seleção, nosso principal objetivo foi averiguar de que formas as grades curriculares dos cursos de graduação estavam associadas ao conceito de uma História quadripartite sequencial (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), fundamentada na cronologia. Para realizar a tarefa, levantamos quais seriam as disciplinas obrigatórias vinculadas ao conteúdo de História Antiga, para qual período do curso elas estariam programadas e se elas eram cursadas, antes, ao mesmo tempo ou depois da primeira disciplina de caráter teórico, geralmente denominada como Introdução aos Estudos Históricos ou Introdução à História. Com os dados levantados, observamos que todas as grades apresentam disciplinas relacionadas ao conteúdo da Antiguidade, tendo ele dividido na maioria dos casos (60%), em duas disciplinas, com outros 35% com somente uma disciplina e, os restantes 5% com três. Do universo total de 34 disciplinas, apenas 3 apresentam em sua denominação uma opção de trabalho fora do entendimento da História Antiga greco-romana de natureza europeia. Em 85% da totalidade, as disciplinas analisadas estão programadas para os dois primeiros períodos da grade curricular. Quanto à relação com a primeira disciplina teórica, em cerca de 60% das situações, ela e as disciplinas de História Antiga seriam cursadas de forma simultânea dentro de um mesmo período. Em outros quase 12% das grades, as disciplinas vinculadas ao contexto da Antiguidade estariam concluídas quando do início da disciplina teórica inicial e no restante quase 28% das grades, há a situação seria a inversa. Ao analisarmos todos os dados levantados, concluímos que esse panorama geral contribui para que os(as) discentes iniciantes dos cursos de graduação em História apresentem dificuldades na tarefa de compreender os questionamentos relativos à História Antiga tendo como suporte os conceitos primordiais do conhecimento histórico trabalhados na disciplina teórica inicial do curso, permanecendo esse contexto histórico muitas vezes afastado das reflexões que abordam a natureza específica da construção do conhecimento histórico.

Também nos questionamos em que proporção a construção quadripartite da História se constitui como princípio norteador das grades curriculares analisadas. Para desvelar a questão, desenvolvemos uma sistematização que

possibilitasse agrupar as grades de lógica semelhantes em grupos, resultando em um total de quatro. O primeiro grupo agrega as grades nas quais a sequência de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea é seguida cronologicamente sem quaisquer sobreposições. Em tais situações, quando do início das disciplinas relacionadas ao contexto da Modernidade, normalmente no terceiro período do curso, se introduzem às disciplinas relativas à História das Américas e à História do Brasil associando as dentro de um mesmo contexto histórico. Por essas características, o grupo foi categorizado como Cronológico sem Sobreposição, contando ele com 20% do total dos cursos. O grupo seguinte teve como característica mais marcante, o fato de ainda se organizar cronologicamente, mas já apresentar alguma sobreposição como por exemplo, as disciplinas que tratavam do período final da Antiguidade serem cursadas de forma simultânea com as iniciais do período Medieval. Ele totalizou 35% dos cursos, tendo recebido a denominação de Cronológico com sobreposições simples. O terceiro grupo reuniu os casos nos quais as grades dos cursos permitem um número maior de sobreposições, contudo ser perder a orientação cronológica. Ele totaliza 15% dos casos e foi nomeado como Cronológico com sobreposições complexas. No quarto grupo, foram listados os cursos em que as grades curriculares rompem de forma clara com a cronologia tradicional quadripartite, buscando estabelecer outras relações com as temporalidades históricas. Nessas situações, as disciplinas de História Antiga deixam o período inicial do curso que passa a ser ocupado por uma variedade de outras possibilidades, como disciplinas de História Contemporânea, História do Brasil ou História Regional, por exemplo. O quarto e último grupo foi chamado de Temporalidades Entremeadas e contabilizou 30% do total.

Como resultado dessa análise, podemos concluir que nas grades curriculares dos cursos selecionados, encontramos uma forte prevalência da organização, em diferentes medidas, fundamentada na cronológica, com um total de 70%. Nesses casos, as disciplinas de História Antiga se encontram consolidadas nos dois períodos iniciais, associados a um conceito de Antiguidade como primeira parte de processo histórico de natureza europeia que acaba por se tornar universalizado. Entretanto, Lowenthal (1998, p. 123) destaca que atualmente não devemos compreender a História como um todo a partir de uma única linearidade, já que precisamos considerar a diversidade de culturas existentes, não possíveis de serem agrupadas em um só sequência em comum. Partindo de tais observações, foi possível verificar que a situação que vivenciamos profissionalmente no curso que em atuávamos como docente, no qual a disciplina relacionada à História Antiga é ministrada simultaneamente com a primeira disciplina de caráter teórico em uma grade que tem como elemento organizadora a cronologia, não era uma peculiaridade nossa, mas sim,

uma realidade encontrada em muitos outros cursos de graduação em História. Acreditamos que o enfretamento dessa predominância ainda nos desafia fortemente, pois ela acaba por reforçando a representação temporal organizada por uma única linearidade. Não deixa de ser interessante salientar que tais propostas curriculares predominantes que, formam boa parte das novas gerações de professores(as), foram construídas e colocadas em execução por diferentes docentes, tanto do campo da História como do Ensino de História. Ivor Goodson (2012, p. 78) lembra que as organizações curriculares se convertem em tradições, que não podem ser consideradas como definitivas, vivenciando na verdade processos de (re)construções contínuas.

Em nossa análise, consideramos que não há um modelo único de proposta curricular a ser adotado que modifique de modo significativo o quadro encontrado, ao permitir uma maior convivência de diferentes temporalidades no longo dos períodos do curso. Diversas possibilidades foram encontradas já sendo aplicadas e outros ainda podem ser construídas. Ao atuarmos neste sentido, poderíamos auxiliar os(as) futuros(as) professores(as) de História em formação para que tivessem um melhor entendimento da História Antiga, bem como do próprio conceito de História.

### **Considerações Finais: Desafios Teóricos e Práticos na Formação Docente**

208

A diversidade de instrumentos de pesquisa, aliada às reflexões metodológicas adotadas durante a pesquisa, nos permitiu observar que discentes dos cursos de graduação em História são também indivíduos pertencentes a uma sociedade na qual estão disseminados conceitos acerca do que a História representa enquanto uma área específica do conhecimento. Algo que se demonstrou importante no decorrer de nossas análises, foi compreender as relações estabelecidas entre os saberes escolares e não escolares dos discentes em seu processo de formação profissional. Quando o(a) futuro(a) professor(a) de História inicia seu curso de Graduação, diversos conceitos construídos até então dentro do universo pré-profissional tem a possibilidade de serem questionados, contudo para que esse deslocamento seja vivenciado, será necessário que ele(a) perceba como eles foram construídos historicamente. Um simples descarte dessas referências sem que haja um entendimento de sua natureza, tornaria o processo incompleto.

Ao longo da pesquisa, acompanhamos múltiplas tramas nas quais encontramos registros de saberes iniciais convivendo com a construção de novos saberes específicos do conhecimento histórico enquanto campo de atuação profissional. Entretanto, podemos afirmar que a intensidade das alterações se demonstrou como variável, apresentando diferentes intensidades dentro do universo de sujeitos analisados pela pesquisa. Assim, verificamos que o processo de formação

profissional os atinge de forma assimétrica. Ao final do curso de graduação, certos conceitos iniciais parecem estar superados, outros apresentam uma carga de questionamentos superficial, há ainda os que se mantem praticamente inalterados. Ao nosso ver, tais sujeitos teriam uma maior facilidade para modificar seus saberes iniciais ao incorporarem cada vez mais elementos fundamentais do conhecimento histórico pertencentes ao seu aparato teórico. Nos questionamentos diretos apresentados aos sujeitos pesquisados no grupo focal tivemos a preocupação de não estarmos limitados por discussões pertinente a uma esfera somente teórica, ao apresentarmos contextos práticos que exigiam a tomada de decisões didáticas. Tal recurso nos possibilitou constatar que, em muitos casos, há a presença da reflexão teórica entre os(as) discentes formandos(as), porém sem a necessária força para respaldar decisões a serem tomadas no cotidiano da sala de aula.

Trabalhamos no esforço para que os(as) discentes do curso de História percebam a importância de questionar a associação do conceito tradicional de História Antiga com a noção de uma origem unificada do processo histórico que na realidade reflete um contexto euro-mediterrânico que não pode ser universalizado. Outra etapa mais ampla do mesmo desafio, seria que eles(as) fossem capazes cada vez mais de questionar a História concebida a partir dos fundamentos naturalizados da cronologia, da linearidade e da organização quadripartite dominantes. Esses seriam passos fundamentais no sentido da compreensão da História como um campo específico que não aborda somente a temporalidade do passado ou que explica de modo simplificado situações encontradas na atualidade. Não podemos jamais nos esquecer que é na temporalidade presente que (re)criamos as inúmeras possibilidades de interpretação de diferentes contextos do passado, sempre tendo como ponto de partida demandas sociais que são características do nosso tempo. Fernando Catroga (2009, p.45) alertava que do presente selecionamos alguns pontos de um conjunto de experiências vivenciadas com os quais estabelecemos diálogos, passando a lhes atribuir sentidos específicos, ou seja, o passado nunca é visto de forma padronizada.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. Teoria do Conhecimento, Teoria do Progresso In: \_\_\_\_\_ . Passagens. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2007, p.499-530.
- BLOCH, Marc. Apologia da história. Ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CATROGA, Fernando. Os passos do homem como restolho do tempo. Coimbra: Almedina, 2009.

- FURET, François. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, s.d.
- GOODSON, Ivor. *Currículo – Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- HARTOG, François; REVEL, J. (Orgs.) *Les usages politiques du passé*. Paris, França: EHESS, 2001.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*, São Paulo, n. 17, p.63- 201, 1998.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade* [online], v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2000.v21n73/>. Acesso em: 19/11/2025.

Data de envio: 31/10/2024  
Data de aprovação: 12/01/2026  
Data de publicação: 15/06/2026