

UMA DIMENSÃO GLOBAL POR MEIO DO ENSINO DO 'MUNDO ANTIGO': CONCEITOS TEÓRICOS E UMA ABORDAGEM EMPÍRICA A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS GREGOS¹.

Anthony Hourdakis²

Resumo

O presente estudo visa investigar em que medida uma dimensão global é comunicada aos estudantes por meio do ensino de "Mundo Antigo" nas diferentes matérias dos livros didáticos de ensino primário na Grécia, a saber: línguas, estudos sociais, ciência e religião. Neste artigo, o "Mundo Antigo" se refere tanto à tradicional civilização greco-romana, quanto àquelas não greco-romanas. A análise dos conteúdos desses livros didáticos gregos demonstra que a apresentação do "Mundo Antigo" tem como propósito promover uma orientação etnocêntrica/nacionalista. A ausência de referências a outras civilizações antigas, nesse sentido, está em contraste com as atuais ênfases presentes no desenvolvimento de currículos globais e multiculturais?

Introdução

O princípio que guia este estudo compreende que a promoção de um entendimento internacional e o desenvolvimento de uma identidade supranacional são de primeira importância no mundo contemporâneo, particularmente no contexto de uma Europa em integração (Featherstone 1990; Featherstone, Lash & Robertson 1995; Bekemans 1994; Bell 1995; Massialas, Flouris, Hourdakis & Calogiannakis 1996; Kazamias, Flouris, Hourdakis, Calogiannakis, Massialas & Xanthopoulos 1995)³. Uma vez

¹ Texto traduzido por Bruno Fochesato Alves (mestrando em Linguística pela Universidade de São Paulo) e Victor Barone (bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo e mestrando em História pela UNIFESP).

² Anthony Hourdakis recebeu seu Ph.D pela Universidade de Paris, Sorbonne, atualmente é Professor Assistente na Universidade de Creta, Grécia. Publicou livros, artigos e capítulos em grego, inglês, francês, russo e árabe. Seu campo de pesquisa inclui história e historiografia da educação e educação global. Endereço de correspondência: University of Crete, Faculty of Education, Pedagogical Department, 74100, Perivolia, Rethymno, Crete, Greece, fax: + 083124067; E-mail<hourd@fortezza.cc.ucl.ac.uk>

³ Cf. simultaneamente o tema da 17ª Conferência da Sociedade de Educação Comparada na Europa (Comparative Education Society in Europe - CESE) Atenas, Outubro 13-14, *Heródoto, Unifesp, Guarulhos*, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

assumido, esse princípio apresenta implicações para todas as matérias ensinadas na escola, incluindo o conhecimento e atitudes a respeito de civilizações antigas que são comunicadas por todo o currículo, na Grécia bem como em outros países. (Yurko 1994; Adler & Lindhart 1981; Proceedings of the Conference of the National Council for History Education 1993; Downey & Levstik 1991; Gifford 1988; Slater 1996; Rogers 1993; Aristotelian University of Thessaloniki 1995).

A consideração de um Mundo Antigo a partir de uma perspectiva global no lugar de uma étnica ou eurocentrada representa um importante ponto de partida na educação moderna. Não existe mais uma divisão entre civilização 'Ocidental', de um lado, e 'não-Ocidental', do outro. Pelo contrário, o passado de toda a humanidade é tratado de maneira equitativa (Stavrianos 1975). Desse modo, o estudo do mundo antigo inclui diversas dimensões. Ele inclui o regional, mas pode ir além ao considerar problemáticas inter-regionais, globais e planetárias. No estudo da história, por exemplo, existe uma escolha entre um enfoque que considere o passado da humanidade como um todo ou um enfoque que considere partes desse passado. No caso de uma História Antiga Global, a escolha intencional é focar-se no passado como um todo. Naturalmente, essa abordagem apresenta dificuldades e desafios, mas o esforço para promover uma perspectiva global é essencial, tendo em vista a natureza inter-relacional do mundo moderno. Uma ênfase de dimensão global precisa se preocupar em não diminuir ou subestimar a importância da história local e nacional, e nem desencorajar o estudo de história por meio de um enfoque nas suas partes. O cidadão moderno precisa considerar de uma forma mais orgânica, indo além desses elementos, para compreender em termos globais o mundo em que ele ou ela vive (Engle, 1971 : p. 438-439).

Este artigo pretende investigar em que medida o estudo do Mundo Antigo, como apresentado nos livros didáticos gregos, promove uma compreensão da História (e cultura) Antiga Global, face aquelas puramente nacionais. Ademais, o artigo explora como outras civilizações antigas e seus povos são apresentados em comparação com o mundo grego Clássico.

Neste sentido, o estudo considera, em princípio, como o Mundo Antigo é conceitualizado; em seguida, examina como a dimensão global pode ser promovida por meio do estudo do Mundo Antigo com um foco nas civilizações greco-romanas e não greco-romanas. O estudo, por fim,

1996: 'Education and the Structuring of the European Space: Centre-Periphery. North-South, Identity-Otherness'.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

considera as representações do Mundo Antigo nos livros didáticos, concluindo com uma discussão do que tudo isso implica para a educação da Grécia.

A conceptualização de "Mundo Antigo"

De acordo com várias fontes (inter alia Stavrianos 1975; Starr 1974; Unesco 1963; Cambridge Ancient History 1923-1939; Grousset & Leonard 1956) o termo "Mundo Antigo" inclui:

- Civilizações antigas da Eurásia: (Mesopotâmia, Egito, Creta, Hindus e Xangues)
- Civilizações clássicas da Eurásia: (greco-romana, indiana, e chinesa)
- O mundo não-eurasiano e suas civilizações: (África, América, Austrália)

Uma abordagem de tipo universal e global das civilizações antigas considera a humanidade como um todo enquanto uma unidade profícua para o estudo histórico. A História Global da Antiguidade está preocupada com o estudo da origem do cosmos, incluindo os todos os povos; as ecologias ou ocupações humanas e seus diferentes usos da natureza; com suas culturas ou o desenvolvimento de diferentes formas de vida; com o estudo de religiosidades, instituições sociais e políticas que esses povos mundo afora desenvolveram para solucionar suas necessidades; e, enfim, uma história que está preocupada com estudo do desenvolvimento, da mudança ou do colapso de civilizações (Engle 1971:439).

Durante o longo milênio anterior às descobertas européias, diversas ramificações da raça humana interagiam entre si. Em relação ao desenvolvimento da comunicação e das instalações tecnológicas, como resultado, nosso mundo tornou-se a 'nave espacial Terra', uma 'vila global' (Stavrianos 1975:4). No decorrer de certos períodos históricos e em determinadas áreas geográficas, civilizações antigas influenciaram-se mutuamente, interagindo de modo que os termos 'global' e 'globalidade' comesçassem cada vez mais a adquirir maior significância. De fato, alguém poderia assumir que a chave para o "progresso" humano tenha sido a acessibilidade, de modo que aqueles com maiores oportunidades de interagir com outros povos tenham tido melhores chances de se destacar. Em contraste, aqueles que estavam isolados não receberam estímulo algum, nem ao menos uma ameaça de assimilação ou eliminação; eles conseguiram, desse modo, permanecer relativamente inalterados através dos milênios. Era essa, pois, a compreensível diversidade das culturas

humanas desde as civilizações antigas da Eurásia até os impérios, bem como, os povos caçadores-coletores da África, América e Austrália (Stavrianos 1975:5-7).

A partir do Iluminismo europeu no século dezoito, a unidade de análise adotada por diferentes disciplinas tem sido a de "Estado-nação" em lugar de "humanidade" como um todo. Recentemente, no entanto, o interesse em uma história e cultura global/universal tem aumentado demasiadamente em resposta às dimensões globais de certos eventos contemporâneos. Admite-se a necessidade de um ângulo maior de visão, uma vez que novas tecnologias e comunicações conectam o planeta inteiro, e que uma acelerada expansão socioeconômica e uma mídia de massa percorrem todo o globo. A História e Cultura Global são essenciais para o entendimento de um mundo que, apesar das acentuadas desigualdades entre "Norte" e "Sul", tornou-se "Um", seja na vida cotidiana como no pensamento (Stavrianos 1975:3). Como Barraclough (1955: 18) argumentou: "a história universal é mais do que a soma de suas partes; ela não pode ser dividida e subdividida sem ser desnaturalizada, do mesmo modo que a água separada em seus componentes químicos deixa de ser água e torna-se hidrogênio e oxigênio".

Mas o panorama do "Mundo Antigo" também contribui com um outro elemento essencial para a promoção da ideia de globalidade: a História Antiga Global talvez seja uma das melhores maneiras de compreender e aceitar as diferenças inevitáveis que os distinguem, do mesmo modo que pode contribuir para seu entendimento mútuo, facilitando a comunicação e a solidariedade (Grousset & Leonard 1956:xxi). Esta abordagem da "globalidade" por meio de estudos de civilizações antigas levanta uma quantidade de temas importantes, como a interação e subsidiariedade contínuas, *cross-fertilisation*, acessibilidade e disseminação cultural, a compreensão da diversidade, comunicação humana, riqueza intelectual, progresso e motivação humanas. Ela destaca a pluriformidade, multiplicidade e o caráter híbrido das culturas. Também torna evidentes problemas associados à predominância, assimilação ou eliminação, similaridades e dissimilaridades, estímulo e contradição, complexidade e tradição, isolamento e centralização, compatibilidade cultural, interação regional e inter-regional, harmonia e conflito (Bekemans 1994). Dessa forma, uma metodologia de abordagem da globalidade por meio do estudo do "Mundo Antigo" se associa com os desenvolvimentos atuais em áreas como estudos multiculturais, culturais, transculturais e pós-coloniais.

Uma dimensão global na educação por meio do estudo do “Mundo Antigo”.

De acordo com a conceitualização exposta acima, o estudo do “Mundo Antigo” constitui um bom fundamento para o desenvolvimento de uma dimensão global na educação. No contexto do presente estudo, a civilização antiga é considerada a partir de duas perspectivas, a greco-romano e a não greco-romana. É sobre a primeira que, agora, nos debruçamos.

Globalidade por meio do mundo greco-romano.

Focar-se na civilização greco-romano nos leva a considerar a paideia grega e romana antigas como a fundação do humanismo (*Homo Graeco-romanus*). Esta civilização tem, de fato, sido, no decorrer da História, uma fonte de inspiração para incontáveis filósofos e acadêmicos. Na Antiguidade, a ideia de *humanitas* foi baseada na educação literária, filosófica e estética; sendo assim, ela foi relacionada à paideia grega, de modo que o conhecimento e a educação eram considerados em conexão com as relações sociais amigáveis filantrópicas. Na Roma Antiga, *humanitas* estava relacionado com os ensinamentos estoicos do cosmos e a ética estoica. O elemento greco-romano constituiu-se como o meio intelectual por meio do qual o cristianismo evoluiu. Isto também determinou o ritmo dialético do cristianismo, um ritmo histórico que, de acordo com Jaeger (1962: p. 85), se refere ao inexaurível interesse no tema. Dois importantes fatores determinaram a ligação entre os novos movimentos religiosos e o “Mundo Antigo”: primeiro, isto foi a associação do cristianismo com o Neoplatonismo; segundo, isto foi a adoção pelo cristianismo da escala de valores sociais definidos na paideia greco-romana (Weltin 1987; Laistner 1978; Chadwick 1985). A influência do mundo greco-romano foi tão forte que nos dias de hoje como a fonte fundamental da cultura Ocidental, e seu estudo ilumina valores de exímia importância que sociedades contemporâneas tentam promover por meio da educação, de currículos e de livros didáticos. (Ornstein & Levine 1993: 82ff). Estes valores em conceitos particulares de justiça, igualdade, liberdade, democracia, direitos humanos, entendimento mútuo, solidariedade, paz, etc. Estes poderiam ser proclamados para promover a “globalidade”, constituindo a base na qual povos podem construir vidas dignas, e fornecendo o tipo de educação que pode ajudar a formar bons cidadãos. Estes valores, vale dizer, servem à busca da humanidade pela verdade (Butts 1988; Sullivan 1988). As qualidades de uma pessoa educada e culta foram derivadas,

principalmente, por uma ênfase na vida prática, por exemplo, *theoria-praxis-chresis* (teoria-prática-uso).

A tradição greco-romana, então, foca-se no comportamento moral, sociológico e sociopolítico, na ideia de liberdade moral, nos elementos do direito natural, nos requisitos de uma boa *vita contemplativa* e *vita activa*, na criação da humanidade como um todo, na 'kataskevi tou viou' (construção da vida). Em outras palavras, o humanismo greco-romano, que esse estudo considera como um aspecto importante da globalidade, desenvolve as faculdades humanas e prepara o ser humano para tornar-se "realmente humano". *Homo Graeco Romanus* torna-se *Homo Universalis*. Essa universalidade formal (globalidade) é citada por Cícero em seu *De Officiis* quando esse escreve: "*Homo sum; humani nil a me alienum puto*", isto é, "Eu sou humano, e nada humano me é estranho" (Capkova 1992:85ff). A abordagem ao ensino que caracteriza essa paideia humanística promete uma coerência cultural que indivíduos buscam e necessitam, mas não conseguem encontrar sozinhos. Uma compreensão humanística tradicional do ensino se concentra em uma preocupação pela pessoa como um todo em relação aos outros, às instituições, às compreensões culturais, ao passado e ao futuro. A concepção da vida como um todo é forte e é do interesse das humanidades baseadas no modelo greco-romano para prover os recursos e habilidades intelectuais capazes de formar uma concepção tão inteligível. Dessa perspectiva, a civilização greco-romana atravessa períodos históricos e fronteiras geográficas, cristalizando o "Mundo Antigo" para grande parte das sociedades ocidentais. Em outras palavras, a tradição greco-romana representa "globalidade", de modo que muitos países e culturas adotaram suas idéias e valores, aceitando sua universalidade e globalidade (Jaeger 1968-1974; Silvennan 1973; Vourveris 1973; Highet 1988; Georgoulis 1989:484b-489a; Grumet 1989:490b; Markantonis 1989:482b-484a).

A crença na natureza global e universal da tradição greco-romana tem perdurado até os tempos recentes. Nas escolas australianas, por exemplo, estudos clássicos tinham um alto prestígio e exerceram uma influência significativa entre 1830 e 1950. No começo do século XIX, o currículo clássico incluía latim, grego e alguma matemática, e tinha um perfil de prestígio em vários países. Novas abordagens no ensino dos clássicos desenvolveram-se na Inglaterra na década de 80 do século XIX, e esses foram amplamente adotados, encorajando um ênfase humanista no currículo de grego e latim. No início do século XX, as principais funções sócio-educacionais para o estudo do latim poderiam ser consideradas como a transmissão de uma cultura humanística. O principal benefício visto no estudo do latim e do grego se desviou da disciplina mental

adquirida por meio da gramática para os valores e cultura derivadas da literatura clássica e da História Antiga (Barcan 1992).

Na Polônia, a escola gramatical clássica apareceu no fim do século XVIII. O ensino do grego e do latim foi obrigatório e a maioria dos conteúdos curriculares foi direcionado para os clássicos gregos e romanos. É certo que, no início do século XX, na Polônia, bem como na Europa ocidental, os estudos clássicos, incluindo História Antiga, tornaram-se gradualmente uma reminiscência e uma rememoração do passado (Chmielowski 1992; Majorek 1992).

Os estudos clássicos promovendo o humanismo greco-romano nas escolas da Hungria transmitiram diferentes valores e atitudes nos diferentes períodos da história húngara, de modo que entre os séculos XVIII e XX, houve uma mudança de enfoque de uma preocupação com a linguagem para uma mais interessada na “*kulturgeschichte*”. O renascimento da cultura latina na Hungria na última década do nosso século não é um elemento de um movimento de massas conservado, senão o reflexo da emergência da competição de mercado e o pluralismo na escolarização (Nagy 1992).

Na Inglaterra vitoriana e edwardiana, o grego e o latim dominaram o currículo das escolas públicas, de modo geral ocupando mais da metade do tempo disponível em sala de aula. O modelo serviu como uma plataforma sobre a qual progresso inglês foi moldado, de modo que se poderia dizer que neste país, Atenas, Esparta e a Grécia Homérica gozaram de uma Era de Ouro entre os anos de 1840 e 1918 (Tozer 1992).

Mais recentemente, projetos em países diferentes procuraram definir o humanismo baseados na tradição clássica. Nos Estados Unidos, por exemplo, o estudo de Oehler's (1973) dos programas de humanidades da escola secundária demonstraram como os estudantes foram capazes de esclarecer seus valores pessoais, de desenvolver seu potencial criativo e de adotar valores e crenças globais por meio do estudo da identidade cultural da civilização ocidental (Grumet 1989:491a). Um exemplo ainda mais recente do uso da tradição greco-romana é a abordagem temática integrada usada em um projeto em uma escola especial na Inglaterra, onde a história de Theseus e Minotauro foi adotada para desenvolver a habilidade da escrita criativa de crianças de 12 a 13 anos com distúrbios de estresse e de saúde (Morrison 1992:68-70).

Outro exemplo do impacto da tradição clássica nos programas educacionais modernos seria o guia curricular patrocinado pela *National Endowment for the Humanities* em Washington, que foi planejado para

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

fornecer aos professores de inglês, ciências sociais e latim, o fundamento e os métodos de investigação necessários para o ensino da cultura romana por meio da literatura romana. Nesta área, o material educacional foi desenvolvido para revitalizar o ensino da história romana, que foi ele mesmo um modelo para o ensino de História Antiga num geral. Além disso, o guia curricular instituído pelo *New York City Board of Education* incluiu estratégias de ensino para 12 subtemas, convidando estudantes para se concentrar em unidades como: “A influência da Grécia Antiga na civilização ocidental” and “A disseminação da cultura clássica por todo o Império Romano” (Global History: A Curriculum Guide. Second Semester. Theme III: The Emergence of the Modern World. Student Worksheets, 1981).

Na mesma linha de pensamento, poderia-se encontrar as fontes curriculares produzidas pelo *Office of Curriculum and Instruction in Philadelphia*, com a intenção de auxiliar estudantes a se tornarem mais conscientes do significado do latim, do grego e de outros temas para a herança clássica da América, e para enriquecer o currículo regular nas línguas clássicas da escola elementar e secundária. Informações auxiliares, sugestões e atividades instrutivas são também disponibilizadas neste pacote de modo que o professor pode mais efetivamente interrelacionar latim e grego com história, direito, literatura, arte, arquitetura e outras disciplinas. Os recursos materiais, sendo assim, lida com temas como a herança clássica na descoberta da América; a influência clássica na educação colonial; a relação que notáveis figuras na história americana (como Benjamin Franklin, James Logan, Benjamin Rush, and Thomas Jefferson) tiveram com os clássicos; patriotas revolucionários nas repúblicas romana e americana: a influência dos clássicos no mundo greco-romano no governo americano; a herança grega e romana no sistema legal americano, na literatura americana do século XX, e na arte e arquitetura americanas (The Classical Heritage in America: A Curriculum Rf!source 1976). Por fim, poderia-se mencionar o "ROM Kit" desenvolvido pelo Royal Ontario Museum - ROM, que forneceu aos professores materiais que podem ser usadas para revitalizar o ensino da história romana e da História Antiga em geral (Shore 1982: 26-30; Lloyd 1990).

Globalidade por meio do mundo não greco-romano

O foco no mundo não greco-romano inclui uma compreensão abrangente, verdadeiramente global que perpassa a História Antiga e transcende a herança clássica oficialmente celebrada no Ocidente. Esta visão global da civilização antiga considera o globo inteiro em detrimento de um enfoque *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

que leva em conta somente um país particular ou uma área geográfica, e é aberta para todas as culturas antigas as quais influenciaram o passado e o presente da humanidade (Stavrianos 1975). O modelo não greco-romano é percebido como uma fonte de culturas ocidentais e orientais, do Sul e do Norte, e é adotado para promover valores humanísticos que firmam raízes em conceitos como justiça, igualdade, liberdade, democracia, paz e etc.

Esse humanismo ecumênico (Markantonis 1989:483b-484a) representa um modelo profícuo para as pessoas seguirem, bem como um tipo de educação que pode ajudar a formar exemplares cidadãos globais.

O modelo não greco-romano, ilustrando todo o passado humano, é mais afinado ao critério de relevância global e pluralismo cultural (McNeill 1988:129sq.; Slater 1996:46) sustentando, enquanto tal, o estudo de todas as culturas humanas. De acordo com este critério, o enfoque é dado não somente para as cidades-estados gregas e para o Império Romano, como também para para o estudo da Dinastia Máuria (século XV a. C), na Índia, e da Civilização Olmeca que influenciou as civilizações Maia e Zarotec. Os estudantes podem ser convidados para comparar a mitologia dos sumérios, egípcios, babilônios e gregos com a mitologia do povo da China. Essa abordagem do “Mundo Antigo” nos aproxima dos estudos multiculturais, relações internacionais e o próprio conceito de “globalidade” (Gifford 1988:82-89; Slater 1996:46; Antonouris 1996:253; Hourdakakis 1996:8) A escrita da história perpassada por essa abordagem pode resultar em pesquisas transbordem as fronteiras geográficas, políticas, religiosas e étnicas para considerar seus projetos de modo mais global (Slater 1996:107sq.; Rogers 1993: 113-124). Os estudantes talvez se sintam familiarizados não somente com a Europa antiga, mas também com Ásia, África, Austrália e América. A alternativa a essa abordagem global não somente incorre num erro, como também prejudica e contribui para a construção de um mito. Estaremos um passo atrás caso nós não soubermos nada ou quase nada da História e Cultura Antigas do resto do mundo (Slater 1996:47; The National Curriculum 1995:14 sqq.; Alston 1988:3).

Uma abordagem global para a civilização do mundo permite que estudantes compreendam as identidades nacional e cultural e as raízes do presente. Isto encoraja um entendimento ecumênico, conduzindo para uma percepção consciente mais profunda e crítica de seu próprio lugar cultural, de modo que isso seja contrastado com diferentes crenças e tradições de outras culturas. Dentro deste modelo de apreciação do “Mundo Antigo”, os educadores precisam desenvolver materiais curriculares que facilitem perspectivas e atitudes multiculturais entre os estudantes. Nesse sentido, o trabalho do Council of Europe deve ser

notado, uma vez que ele se encaixa perfeitamente dentro deste escopo de uma abordagem global e não greco-romana para a civilização (Slater 1996:29). O Council of Europe, de fato, organizou seminários e workshops para promover esta abordagem, que resultaram em recomendações que concernem ao desenvolvimento de livros didáticos, na erradicação do viés e preconceitos, e na reavaliação da escrita da história e dos estudos sociais.

Existem inúmeros exemplos que poderiam ser citados neste contexto, e que promovem o que aqui está sendo referido como uma abordagem global e não greco-romano para a civilização antiga. O guia curricular de Manitoba (Canadá) para os estudos sociais, por exemplo, sugere ensinar estratégias e atividades de aprendizagem para estudantes em quatro unidades: pré-histórica e tempos pré-históricos iniciais, vida no início da Europa Moderna e vida no mundo moderno. As primeiras duas unidades incluem as civilizações fluviais do Nilo e da Mesopotâmia, Grécia e Roma Antiga, as civilizações Maias, Incas e Astecas, e África Antiga, e civilizações Chinesa e Indiana (Social Studies: Grade 8 1986).

De modo similar, o guia para uso em sala de aula adotado para as sextas séries na Califórnia, intitulado *Global history and Geography: Ancient Civilisations: Course Models for the History-Social Science Framework*, inclui unidades que focam no início da Humanidade e no desenvolvimento das sociedades humanas, os primórdios da civilização no Oriente Próximo e na África-Mesopotâmia, Egito e Cuxe, as fundações das ideias do Ocidente, e as primeiras civilizações da Índia e da China (Hanson & Brooks 1993).

African Americans: Multicultural Studies for grades 3 and 4 (Maher & Selwyn 1991) é uma outra boa ilustração de uma abordagem global para o estudo da civilização, concentrado na História e Cultura Afro-americana (por exemplo, Geografia africana, as origens da raça humana, Mitologia africana, a glória das duas antigas civilizações africanas do Egito e do Mali, o tráfico negreiro e a escravidão, os movimentos pelos direitos civis, personalidades históricas e figuras contemporâneas afro-americanas). Na mesma área, J. O'Neil (1991:24-27) busca delinear as contribuições dos afro-americanos, asiáticos, hispânicos, ameríndios, habitantes das ilhas do Pacífico e euro-americanos para as culturas do mundo.

O livro de antropologia do segundo grau *The Emergence of Civilisation and Case Studies in the Emergence of Civilisation* destaca a comparação da mudança do padrões da culturais que resultaram em sociedades complexas ao redor do mundo, como a do Egito, Mesopotâmia, Índia, China e Meso-américa. Um manual, preparado por meio do Anthropology Curriculum Study Project, em Chicago, Illinois, é desenhado para

acompanhar o livro didático supracitado em *Emergence of Civilisation*, escrito em 1964 (Ellison 1964; D.O'Neil 1964).

O estudo de FJ. Yurco (1994:32-37) descreve meios pelos quais educadores podem ganhar conhecimento adicional ao ensinar História Antiga sem distorcer ou desvirtuar os aspectos culturais dos eventos. O estudo também discute o uso da História Antiga, em particular asiática e africana, como um meio de ensinar os valores democráticos e justiça social. Este trabalho relaciona-se ao contexto da educação multicultural por meio de um enfoque nas civilizações não-ocidentais.

Outro projeto nessa área diz respeito ao guia curricular *cultures of the non-Western World*, que apresenta novas unidades para o estudo das culturas do mundo no *ninth grade*. O projeto promove a ideia de que cultura é um fenômeno humano universal e que ela está em um estado de fluxo constante, uma vez que interações culturais levam para avanços culturais. As nove unidades contemplam uma orientação para culturas mundiais, Egito antigo, o mundo Muçulmano, África, Índia, sudeste asiático, China e Japão (*Cultures of the Non-Western World: Grade 9. Instructional Guide* 1979).

Alguns pesquisadores promoveram uma abordagem global para o estudo do Mundo Antigo por meio do foco nas relações internacionais, comunicação e educação global. Nesse contexto, poderia-se mencionar o recente livro *Speaking his Mind. Five Years of Commentaries on Higher Education* de S.I.Trachtenberg's (1994) e *Japan: the Modernisation of an Ancient Culture and Resource Materials on the Middle East* (1991) de L.C. Wolken's (1983) para utilizar no ensino fundamental e médio. Um projeto que precisa ser considerado, apesar do fato de que ele foi fortemente criticado, é o de Bernal (1987, 1991) que procurou revisar a histórica greco-romana a partir de uma perspectiva africanocêntrica, referindo-se a 'Black Athena', 'Black Aristotle' e 'Black Socrates' e etc.

Isso poderia ser útil nesse estágio para resumir os principais pontos que caracterizam as duas abordagens contrastantes do que é globalidade:

- A globalidade greco-romana conecta-se com um aspecto convencional e formal do humanismo; em oposição, o modelo não greco-romano é informado por aquilo que pode ser referido como um aspecto moderno e informal da educação humanística.
- A abordagem greco-romana é inspirada por um tipo de humanismo que prevalece nas sociedades ocidentais, e a história é escrita sob o ponto de vista da civilização ocidental. Em contraste, a abordagem

não greco-romana é inspirada por um humanismo ecumênico, que inclui o Ocidente e o Oriente, o Norte e o Sul na sua perspectiva do “Mundo Antigo”.

- O modelo greco-romano possui um alcance consideravelmente restrito, tanto nos termos do que o inspira, bem como, dos termos das fronteiras geográficas e culturais que o circundam. O modelo não greco-romano transcende a Europa, é aberto para todas as culturas antigas, e não é cerceado por fronteiras geográficas, culturais e seus prejuízos.
- A abordagem não greco-romana para a civilização encoraja indivíduos a pensar para além dos casos particulares, das culturas, instituições e civilizações, ao invés de se focar nas características gerais, comuns e globais de todas as sociedades.
- No modelo greco-romano, o ensino da história grega e romana serve como um modelo para ensinar sobre a História Antiga em geral e como um meio para se ensinar e se aprender valores universais como democracia, justiça, liberdade e etc. No modelo não greco-romano, o ensino de valores universais ainda se faz presente, contudo é informado por uma abordagem menos etnocêntrica ou eurocêntrica. O Ocidente, desse modo, encontra o Oriente, o Sul, e o Norte, e os estudantes são encorajados a comparar uma gama de meios de vida no passado e no presente, não apenas da Europa mas também da África, Ásia, Austrália e América.
- Por fim, a abordagem não greco-romana da globalidade parece ser mais alinhada com os paradigmas e discursos científicos contemporâneos que marcam o campo da escrita, do ensino e da aprendizagem da história e dos estudos sociais.

Seria verdadeiro dizer que, atualmente, o modelo não greco-romano versado na promoção da dimensão global na educação está crescentemente ganhando adesão. Isso se deve a uma mudança nos paradigmas teóricos bem como nas atividades conduzidas por organizações educacionais influentes. As atividades em História do Council of Europe nas escolas é um caso exemplar. Houve numerosas conferências bem como encontros bilaterais e oficinas organizadas sobre o tema, com o primeiro desses encontros em 1953 em Calw, Black Forest, - focado na “Ideia Europeia no Ensino de História” (The European Idea in History Teaching) - e o mais recente deles ocorrem em 1994 em Graz ('The Reform of History Teaching in Schools in European Countries in Democratic Transition') e em Paris ('The Learning of History in Europe'). O Council of Europe adotou uma

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

linha de trabalho que considera a história com uma base necessária para todas as Humanidades, e desde 1953 tem destacado a centralidade da história no currículo escolar e levantado questões considerando não somente o status do tema, mas também seus objetivos e funções, o problema do viés e os prejuízos nas representações dos eventos, e a necessidade de manter um equilíbrio entre a história local, nacional, europeia e global⁴. O Conselho para a Cooperação Cultural (CDCC) do Council of Europe organizou uma série de seminários para professores com o objetivo de desenvolver conhecimento sobre como diferentes partes do mundo - particularmente África, Ásia, Canadá, Brasil, China, Japão, América Latina, Estados Unidos - foram apresentados nas salas de aula europeias (Bahree 1986; Gunner 1984; DECSIEGT [85]15; DECS/EGT [85]75; Slater 1996:46-48; Goodwin 1996:157).

Isso também seria relevante para se referir ao trabalho do Instituto Georg Eckert para a Pesquisa Internacional do Livro Didático (Georg Eckert Institute for International Textbook Research), que promoveu o estudo do conteúdo nos livros didáticos de história europeia e estudos sociais de diferentes países, fornecendo recomendações sobre como suprimir ênfases equivocadas (Slater 1996:27-28, 47; Fritzsche 1992:174-181). Um trabalho análogo foi conduzido pela Unit for Textbook Research in Thessaloniki⁵ onde um dos objetivos centrais é o desenvolvimento de uma abordagem menos etnocêntrica em história e outras disciplinas. Uma inspiração parecida permeia as atividades das associações educacionais de destaque. Em 1995, por exemplo, o 39º Annual Meeting of the Comparative and International Education Society - CIES deteve-se na 'Educação e Globalização'. Em 1996 a American Educational Research Association - AERA organizou um grupo de estudos intitulado Research for Education in a Democratic Society e diversos acadêmicos apresentaram artigos versados sobre as mesmas problemáticas aqui levantadas, olhando especialmente para o papel dos livros didáticos de História e de estudos sociais no desenvolvimento de uma cidadania global.

Além dos vastos esforços das organizações educacionais e associações poderia-se também mencionar o emergente paradigma na escrita e no ensino dos currículos e dos livros didáticos de história e de estudos sociais,

⁴ O Council of Europe também organizou exposições sobre cultura europeia (o primeiro em Bruxelas, 1955, o mais recente em Viena 1996) que, apesar de não diretamente ligado ao ensino de história, tem importantes implicações para ele (EXP/CULT [53]33; CC-ED HIST [95]3, Charriere 1991(CC-EDIHIST [93]1); Harkness '1994 (CC-EDIHIST [94]28); Low-Beer 1994 (CC-EDIHIST [95]2); Harkness 1993 (CC-ED/HIST [94]): Aldebert, Bender, Grusa et al. 1992: Slater 1996:25sq., 49; Goodwin 1996: 155sq).

⁵ Cf. por exemplo, seu volume completo em 'Textbooks of Balkan Countries', 1995.

bem como, isso é refletido no trabalho de um crescente número de acadêmicos e pedagogos⁶.

O “Mundo Antigo” em livros didáticos gregos da escola primária

Contextualizações

Dentro desse contexto, e dado os diferentes projetos referidos acima, este autor achou apropriado considerar o meio pelo qual o Mundo Antigo é retratado em livros didáticos gregos da escola primária. Antes dos resultados desses serem apresentados de maneira esquemática, é importante fornecer uma contextualização relevante para o enfoque deste artigo.

É importante apontar, por exemplo, que os livros didáticos gregos são controlados pelo Ministério da Educação e Assuntos Religiosos, e esses mesmos livros didáticos são redigidos por especialistas sob a supervisão do Instituto Pedagógico nacional, e em cada caso eles seguem prescrições curriculares do ministério da educação. A publicação de livros didáticos é supervisionada pela Textbook Publishing Company, uma organização autônoma responsável pela livre circulação de material educacional.

Também é importante destacar algumas das dimensões mais centrais da produção curricular na Grécia. Sendo assim, como no caso de diversos outros países, um dos principais objetivos centrais do currículo primário grego é ajudar estudantes a apreciar a herança cultural grega, familiarizando-os com valores nacionais, religiosos, culturais e estéticos, e cumprir seus deveres como cidadãos para com seu próprio país e todo o planeta (Unesco 1986; International Bureau of Education 1986; Unesco 1988; Eurydice 1994; Flouris 1992:206-236). Neste objetivo curricular, o conceito de identidade nacional e sua contribuição para a com a identidade europeia e mundial são enfatizadas. Sem dúvida, nas ementas curriculares para as diferentes disciplinas pode-se encontrar elementos nacionais e internacionais com ênfases para a primeira. No caso da História, por exemplo, os objetivos do currículo nacional grego são definidos conforme o seguinte: "Estudantes precisam: tornar-se íntimos com a vida histórica da

⁶ Entre esses acadêmicos, poderia-se mencionar Hofman (1972) Strain & Berninger (1977) Frezza (1982) Li-Wen (1987) Alston (1988) Gifford (1988) McNeill (1988) Ravitch (1988) Sullivan (1988) Wiley (1988) Lemmon (1990) Aldebert et al (1992) Slater (1996).

nação grega e suas particularidades... Entender a continuidade histórica da nação e sua contribuição para o desenvolvimento da civilização... Desenvolver o sentimento de amor para com sua terra natal e seus valores democráticos... Obter uma visão geral dos mais importantes fatos da história global, aqueles conectados com a Grécia ou que cumpriram um papel decisivo para o destino mundo, apreciar as ações criativas bem como os erros de seus ancestrais, para que eles se tornem capazes de participar da grande comunidade das nações (History for Grade 4, Teacher's Guide 1994:181sqg).

Metodologia de pesquisa

Existe uma lacuna de informações sobre o quanto o currículo grego realmente promove uma compreensão do respeito pelas pessoas que pertencem a outras nações, religiões, sociedades e grupos culturais. Assim, a esse respeito, a Grécia está defasada em relação a outros países anteriormente citados onde mais pesquisas têm sido feitas sobre a dimensão global da educação. Neste estudo, foca-se em que medida o retrato do “Mundo Antigo” nos livros didáticos gregos contribui para a ideia de globalização e encoraja o transbordar das fronteiras nacionais. As questões principais são as seguintes:

- Como o “Mundo Antigo” é apresentado nos livros didáticos gregos e quais são seus temas principais?
- O foco no “Mundo Antigo” é relacionado a uma abordagem multicultural/transcultural ou global? Qual aspecto da globalidade predomina o greco-romano ou o não greco-romano? Como a herança cultural do mundo é apresentada e quantas citações concernentes às preocupações e problemas globais existem nesses livros?
- Como o ensino do “Mundo Antigo” busca desenvolver uma identidade nacional e preparar os estudantes para o exercício da cidadania europeia mundial?
- Que tipo de conhecimento, atitudes, valores e comportamentos são propostos por meio do ensino do “Mundo Antigo” nos livros didáticos gregos do primário?

Ao se colocar essas questões, o autor realizou uma análise de conteúdo de todos os livros didático usados no ensino de todos os temas relevantes de todas séries da escola primária grega, conforme:

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

- Linguagem (3 livros didáticos da primeira série, quatro da segunda série, cinco da terceira série, quatro da quarta série, cinco da quinta série, quatro da sexta série)
- Estudos sociais (um livro didático da primeira série, dois da segunda série, quatro da terceira série, quatro da quarta série, três da quinta série, três da sexta série)
- Ciências (dois livros didáticos da primeira série, dois da terceira série, dois da quarta série, cinco da quinta série, cinco da sexta série)
- Religião (dois livros didáticos da terceira série, um da quarta série, um da quinta série, dois da sétima série).⁷

Ao todo, 66 livros didáticos foram analisados, e os dados constituem o corpus desta investigação. Os passos seguidos por este estudo incluíram a escolha de uma hipótese de trabalho, a identificação de textos apropriados e relevantes (neste caso, todos os livros didáticos do primário) e a identificação de páginas relevantes destes livros, de acordo com o enfoque do estudo e de duas categorias (civilizações greco-romanas e não greco-romanas) pela qual a apresentação do “Mundo Antigo” foi feita. Cada categoria foi considerada a partir dos seguintes critérios: homogeneidade, completude, exaustividade e objetividade. Os livros didáticos proveram outra organização de categorias, baseada no título das unidades: econômica (comércio, viagens, coloniais, etc), social (vida cotidiana), política (cidade-estado, guerras, constituição, personagens políticas, etc), religiosidade (mitos antigos, heróis, deuses, símbolos, festivais, cerimônias) e vida cultural (civilizações, ancestrais, monumentos, artes, personalidades, sítios arqueológicos, educação, línguas, atletismo) (Massaias & Zevin 1969). Um instrumento de medição de porcentagem foi aplicado aos livros didáticos com o intuito de estabelecer a frequência de elementos particulares (Berelson 1952, d' Unrug 1974, Bardin 1977, Beringer 1978:22Isqq). Do resultado das medições foram inferidas algumas conclusões, e a tabulação dos resultados - que incluíram o número e a porcentagem de páginas identificadas nos livros didáticos examinados por grade e disciplina - foi calculada.(cf. Tabelas 1,2, e 3).

⁷ A maioria dos livros didáticos para cada tema ensinado por série tem mais de um volume. Religião é ensinada a partir da terceira série.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

TABELA 1: 'Mundo Antigo' (greco-romano) nos livros didáticos do primário (%)

grd	A - B			C - D			E - F			T o t a l		
	<i>p.tb</i>	<i>p.a</i> <i>w</i>	%	<i>p.tb</i>	<i>p.a</i> <i>w</i>	%	<i>p.tb</i>	<i>p.a</i> <i>w</i>	%	<i>p.tb</i>	<i>p.a</i> <i>w</i>	%
L.	971	5	0.5	117 4	129	10.9	142 9	110	7.6	357 4	244	6.8
S.S.	429	17	3.9	109 0	481	44.1	985	79	8.0	250 4	577	23.0
Sc.	638	0	0	541	1	0.18	130 7	16	1.2	248 6	17	0.6
R.	-	-	-	293	0	0	513	2	0,3	806	2	0.2
Tot.	203 8	22	1 .07	309 8	611	19.7	423 4	207	4.88	937 0	840	8.9

TABELA 2: Outras civilizações antigas nos livros didáticos gregos do primário (%).

grd	A - B			C - D			E - F			T o t a l		
	<i>p.tb</i>	<i>p.a</i> <i>w</i>	%	<i>p.tb</i>	<i>p.a</i> <i>w</i>	%	<i>p.tb</i>	<i>p.a</i> <i>w</i>	%	<i>p.tb</i>	<i>p.a</i> <i>w</i>	%
L.	971	0	0	117 4	11	0.9	142 9	23	1.6	357 4	34	0.9
S.S.	429	2	0.4	109 0	62	5.6	985	3	0.3	250 4	67	2.6
Sc.	638	0	0	541	0	0	130 7	0	0	248 6	0	0
R.	-	-	-	293	0	0	513	0	0	806	0	0
Tot.	203 8	2	0.09	309 8	73	2.3	423 4	69	1.6	937 0	101	1 .07

Abreviações da tabela

tg.st: teaching subjects [disciplinas ensinadas]

grd: grades [notas]

p: page(s) [páginas]

tb: textbook(s) [livros didáticos]

aw: 'Ancient World' [mun Religiondo antigo]

L: Language [língua]

SS: Social Sciences [Ciências Sociais]

Sc: Sciences [Ciências]

R: Religion [Religião]

TABELA 3: O mundo greco-romano e outras Civilizações Antigas em livros gregos de ciências sociais (%)

grds	p./%	Histor.	Geogr.	Civics	Envir.	Total
a-b	<i>tb.</i>	-	-	-	429	429
	<i>g-r.</i>	-	-	-	17	17
	%	-	-	-	3.96	3.96
	<i>o.cv</i>	-	-	-	2	2
	%	-	-	-	0.46	0.46
c-d	<i>tb.</i>	498	-	-	592	1090
	<i>g-r.</i>	431	-	-	50	481
	%	86.5	-	-	8.4	44.1
	<i>o.cv</i>	59	-	-	3	62
	%	11.8	-	-	0.5	5.6
e-f	<i>tb.</i>	574	186	225	-*	985
	<i>g-r.</i>	65	6	8	-*	79
	%	11.3	3.2	3.5	-*	8.0
	<i>o.cv</i>	0	3	0	-*	3
	%	0	1.6	0	-*	0.3
tot.	<i>tb.</i>	1072	186	225	1021	2504
	<i>g-r.</i>	496	6	8	67	577
	%	46.2	3.2	3.5	6.56	23.0
	<i>o.cv</i>	59	3	0	5	67
	%	5.5	1.6	0	0.48	2.6

*para as séries e-f, alguns problemas ambientais estão incluídos nos livros didáticos de física.

Abreviações da tabela

grd: grades [séries]

p: page(s) [páginas]

tb: textbook(s) [livros didáticos]

g-r: Graeco-Roman

o.cv: other ancient civilizations

Resultados

A investigação revelou que nos livros didáticos do ensino fundamental na Grécia, o retrato do 'Mundo Antigo' é destacadamente limitado às civilizações Minóicas e Micênicas e à Grécia Clássica (séculos IV e V a.C). A referência ao resto das civilizações da Mesopotâmia, Egito, Índia, China, América, Austrália foram quase totalmente esquecidas. A apresentação do "Mundo Antigo", desse modo, possui uma forte orientação nacionalista e etnocêntrica, e, diferentemente dos desenvolvimentos curriculares em vários outros país, falha ao construir uma dimensão global. Em outras palavras, o "Mundo Antigo" nos livros didáticos gregos é limitado à civilização greco-romana, dando continuidade à predominância dos estudos clássicos tradicionais que remonta ao século XV⁸.

Esses livros didáticos enfatizam o homem greco-romano [Homo Graeco-Romanus] e se concentram nos vários aspectos da vida na seguinte ordem: vida cultural, vida religiosa, vida política, vida econômica e finalmente vida social. Os 66 livros didáticos analisados dedicaram 840 páginas ao "Mundo Antigo" isso representa 8.9% das 9370 páginas que compõem o mundo total de páginas dos diferentes livros didáticos, em contraste, somente 101 páginas (ou 1.07%) fazem menção a civilizações não-greco-romanas (cf. Tabelas 1 e 2).

O modelo greco-romano do "Mundo Antigo" se faz presente, principalmente, nos livros didáticos de Estudos Sociais de terceira e quarta série da escola primária grega (44.1%; cf. Table I) e é especialmente presente nos livros didáticos de História (86.5%; cf. Table 3). Existe um enfoque na era pré-histórica, civilização Creto-Micênica, e Grécia Clássica.

Em oposição, o retrato de outras civilizações na terceira e quarta série é muito limitado: 5,6% em livros didáticos de Estudos Sociais e 11,8% em livros didáticos de História (cf. Tabelas 2 e 3). A predominância da

⁸ Alguns livros didáticos de História servem de exemplo:

- "Gregos criaram uma admirável e gloriosa civilização que influenciou toda a humanidade...", do livro de História da quarta série intitulado *In Ancient Times* (1994: 265).

- "Os romanos estudaram os filósofos Gregos traduzindo para o Latim os escritores gregos ressaltando as tragédias e comédias gregas no teatro... Romanos foram muito influenciados pelo estilo grego de vida e imitaram os gregos; adotaram suas idéias religiosas, políticas e sociais", do livro didático de história da quinta série intitulado *In the Byzantine Era* (1994: 16).

- "Povos costumavam comunicar-se entre si... Gregos com egípcios e mesopotâmios...", do livro didático de história da terceira série intitulado *In The Very Early Years* (1994: 32)

- "A vida cotidiana em outro povo antigo: Egito e Mesopotâmia", do livro didático de história da terceira série(1994: 83-85)

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

civilização greco-romana faz-se evidente também nos livros didáticos de línguas. Isso vale para a terceira e quarta série (10,9%) e para a quinta e sétima série (7,6%) como se vê claramente na tabela 1. Referências a outras civilizações são também demasiado limitadas: 0,9% para a terceira quarta série, e 1,6% para a quinta e sexta série(cf. Tabela 2).

Os livros didáticos de estudos ambientais, por outro lado, promovem o entendimento e respeito dos povos que pertencem a outras nações, religiões, grupos sociais e culturais. Isso destaca a dimensão de interdependência entre seres humanos, mas apesar disso representa o modelo greco-romano como dominante na primeira, segunda, terceira e quarta série, enquanto outras civilizações antigas são quase que excluídas (0,48%) conforme mostra a Tabela 3.

Os valores tradicionais refletidos na escola primária grega estão enraizados no conceito greco-romano Clássico de "Mundo Antigo" e na tradição cristã ortodoxa. A análise dos livros didáticos da escola primária mostra que a tradição helênica antiga predomina, particularmente nos livros didáticos de Estudos Sociais refletindo os objetivos declarados do Ministério da Educação, os livros didáticos promovem uma admiração pela civilização helênica. Outras civilizações e culturas antigas são também ou excluídas de apreço, ou são relegadas para uma posição de importância secundária (Kazamias & Massialas 1965; Massialas & Flouris 1994).

Em suma, desse modo, esses livros didáticos geralmente promovem a dimensão greco-romana no ensino do "Mundo Antigo", conforme os seguintes exemplos:

- Como um modelo geral para o ensino de História Antiga,
- Como um fator cultural que influenciou toda a Civilização Ocidental e foi disseminado por todo o Império Romano e a Cristandade,
- Como o único ou principal caminho de preparação dos estudantes para participarem nas transformações do mundo por meio do estudo da Grécia e Roma Antiga,
- Como um elemento de importância última a ser percebido naquilo que concerne ao modelo não greco-romano,
- Como um veículo para ensinar valores morais, sociais, políticos e universais,
- Como o mais representativo e, com efeito, o mais aceito modelo de humanismo e do *studia humanitatis*,

- Como um mediador capaz de promover orientações etnocentricas e eurocêntricas.

Discussão

O argumento central deste artigo é que o "Mundo Antigo" deve ser visto com um todo, e deve incluir a dimensão não greco-romano apesar do foco tradicional nas civilizações antigas de Grécia e Roma. Uma perspectiva global e inclusiva na história e cultura humana nos ajuda a perceber o nível de interação entre todas as pessoas em todos os tempos. Se assumirmos como verdade o fato de que uma história comum do "Mundo Antigo" possa ser partilhada por toda a humanidade, então isso levanta uma série de desafios pedagógicos. Em primeiro lugar, precisa-se observar como uma concepção abrangente do "Mundo Antigo", uma que considere todas as civilizações, poderia ser incorporada em um currículo para uso em sala de aula. Um segundo desafio refere-se à questão da possibilidade das crianças possuírem a habilidade de manejar esta perspectiva tão abrangente, apesar da prova de que temos de que eles são capazes de entender conceitos do tempo histórico e das relações espaço-temporais (Downey & Levstik 1991:401).

Tais desafios são importantes, mas eles não são indispensáveis, posto o que está em jogo. A divisão tradicional do globo em continentes pode ser útil para a geografia, mas tem um significado pequeno para a história humana. O estudo da História e Civilização Antiga pode fornecer uma dimensão global que promove entendimento humano, solidariedade, e cooperação entre pessoas. A História Antiga, como parte da história global, é talvez um dos melhores caminhos para conceber e entender o conceito de Outro e sua diferenciação. O Mundo Antigo, na sua dimensão global, mostra a formação das diferentes situações mundiais e destaca a continuidade das sociedades humanas e a interação dinâmica entre o similar e o diferente, o particular e o global, o nacional e o internacional.

A história global e conseqüentemente a introdução da dimensão não greco-romana distingue-se da história local, nacional e eurocentrada, pelo escopo mais abrangente de suas indagações e esforços para extrair generalizações. No caso da História Antiga Global a escolha intencional é centrar-se em todo o sistema. O esforço para adquirir uma concepção global é considerado tanto essencial, bem como profícua, caso exista alguma expectativa de que se aprenda algo da história. Este aprendizado depende da existência de generalizações que servem como as conexões necessárias entre o passado, o presente e o futuro (Engle 1971:438-439).

Mesmo em sua ênfase na dimensão greco-romana o "Mundo Antigo" retratado nos livros didáticos gregos não promove uma compreensão internacional e uma comunicação mundial; esse propósito parece ser predominante a ponto de prover conhecimento sobre a vida histórica e cultural do povo grego e a respeito da excelência da civilização grega. Em outras palavras, a civilização greco-romana serve como um modelo para o ensino e aprendizado de toda a história. Como resultado, as dimensões das interações culturais, orientação *cross-cultural*, e diversidade cultural são quase todas ignoradas no contexto dos livros didáticos da escola primária, em detrimento dos objetivos da educação para cidadãos globais. Poderia-se dizer assim que o fato de que a Grécia é membro da União Europeia não teve forte impacto no currículo da educação primária, uma vez que encontramos poucas referências à diversidade das civilizações e culturas antigas, tópicos e questões que deveriam figurar nas salas de aulas gregas. Isso vai na contramão das declarações oficiais da União Europeia a qual propõe que a unificação e comunicação para o povo europeu deve ser baseada no reconhecimento da extensa herança cultural europeia. Mais especificamente o *Green Paper on the European Dimension in Education* (1993) enfatiza a importância de toda identidade nacional, bem como a importância das diferenças culturais e nacionais dos estados-membros e alerta contra os perigos do chauvinismo e da xenofobia no processo de desenvolvimento de um processo educacional europeu comum.

De modo similar, o *Socrates Programme* da União Europeia enfatiza o valor da herança cultural dos estados-membros, e argumenta em favor do fortalecimento do fator europeu acima da identidade nacional dos estudantes. É no transbordar das preocupações puramente nacionalistas que os estudantes desenvolvem um senso de sua identidade europeia e mundial, de modo que as escolas podem ajudar a prepará-los para tomar parte no desenvolvimento social e econômico da União, tornando-os conscientes das vantagens e desafios que isso representa, enriquecendo seu conhecimento da União e dos estados-membros e os tornando conscientes da cooperação dos estados-membros com outros países da Europa e do mundo (Official Journal of the European Communities, NoC 244/51, 31-8-1994; Socrates (94/C,244/05) article 10).

As preocupações de uma História Antiga Global e civilização não greco-romana encorajam a procura por alternativas viáveis fora do paradigma do Estado-nação, como também prestam atenção aqueles fenômenos que funcionam externamente das fronteiras dos sistemas políticos nacionais. Tal fenômeno inclui a regulação de influência transcultural a herança cultural e religiosa comum e o intercâmbio a nível mundial em diferentes campos. Infelizmente, a história é ainda pensada em parcelas muito

fragmentadas e compartimentalizadas e com um viés decididamente ocidental. Apesar disso, nós vimos recentemente o desenvolvimento de áreas de estudos que iniciaram a destruição das barreiras separação das concepções nacionalistas da história. Como resultado, os livros didáticos escolares em alguns países têm incluídos mais materiais de civilizações não ocidentais e alguns cursos de história global incluem também unidades versadas sobre problemas sociais globais como guerra e paz, desenvolvimento econômico e social, controle populacional e ambiental (Engle 1971: 449-450; Goodwin 1996: 157; Slater 1996: 46-48).

Este estudo argumentou em favor de tais desenvolvimentos para ter um impacto no currículo primário grego e nos livros didáticos escolares da escola primária grega, e reflete uma pesquisa levada a cabo por Flouris (1992), entre outros, mostrando em que medida a Grécia tem falhado em desenvolver uma dimensão suficientemente global e multicultural. Essa orientação etnocêntrica nos currículos e livros didáticos não é exclusiva apenas para a Grécia, e se faz presente, sem dúvidas, em vários outros países europeus (Schleicher & Kazma 1992) mas isso simplesmente mostra urgência com que se deveria colocar os desafios justificados pelo conceito de globalidade na preparação do material educacional para os cidadãos do amanhã.

Referências bibliográficas

ADLER, D.A. & LINDHART, SJ. *Global history building: conceptual understanding for citizenship*, Social Education, Nov.-Dec., 548-552, 1981.

ALDEBERT, J., BENDER, J., Grusa, L. et al. *Histoire de l'Europe*. Paris: Hachette, 1992.

ALSTON, P.L. *World education and global history: an introduction and interpretation*. In G.Th.Kurian (ed.) *World Education Encyclopedia*, New York, N.Y . Oxford. England: Facts on File Publications, Vol. 1. 3-14, 1988.

Annual Meeting Program of AERA, 1996.

ANTONOURIS, G. *Diversity. community and conflict in the European Dimension of the curriculum*. In P. Calogiannakis & B. Makrakis (eds) *Europe and Education*. Athens: Gregoris Publisher, 1996.

Aristotelean University of Thessaloniki, Faculty of Letters, Section of Pedagogy, Unit for Textbook Research. *Textbooks of Balkan Countries*. Thessaloniki: Kyriakides Publishers, 1995.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

BAHREE, P. *Asia in the European Classroom*. Strasbourg: Council of Europe, 1986.

BARCAN, A. *The classical curriculum in Australian schools*. In: F.P. Hagger et al (eds) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Auflage: Bildung und Wissenschaft, 137-148, 1992.

BARDIN, L. *L'Analyse de Contenu*. Paris: P.U.F, 1997.

BARRACLOUGH, G. *History in a Changing World*. Oxford: Basil Blackwell & Mott. Ltd, 1955.

BEKEMANS, L. (ed.) *Culture: Building Stone for Europe 2002*. College of Europe. Bruges, Brussels: European Interuniversity Press, 1994.

BELL. O. H. (ed.) *Educating European Citizens. Citizenship Values and the European Dimension*. London: David Fulton Publishers, 1995.

BERELSON, B. *Content Analysis in Communication Research*. The Free Press, 1952.

BERINGER, R. E. *Historical Analysis. Contemporary Approaches to Clio's Craft*. New York: John Wiley and Sons, Inc, 1978.

BERNAL. M. *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. Vol. I, London: Vintage, Vol.II, London: Free Association Press, 1987, 1991.

BUTTS. RF. *History and civic education*. In B.R.Gifford (ed.) *History in the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan, Publishing Company, 61-81, 1988.

Cambridge Ancient History Cambridge: University Press. Vols I-III, 1923-1939.

CAPKOVA, D. *Ancient humanitas, Comenius and historical context*. In F.P. Hagger et al (eds) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Auflage: Bildung und Wissenschaft, 85 sqq, 1992.

CHADWICK, H. *Early Christian Thought and the Classical Tradition. Studies in Justin, Clement and Origen*. Oxford: Clarendon Press, 1985.

CHARRIERE, M. *History of Teaching in the New Europe*. Symposium, Bruges, Belgium, December: (CC-EDIHIST {93} I), 1991.

CHMIELOWSKI, B. *Les éléments Antiques dans l'ideal éducatif Polonais jusqu'en 1939*. In F.P. Hagger et al (eds) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Auflage: Bildung und Wissenschaft, 149-161, 1992.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

(The) Classical Heritage in America: A Curriculum Resource. Philadelphia: School District, Pa. Office of Curriculum and Instruction, Tentative Edition, 1976.

Cultures of the NON-Western World. Grade 9. Instructional Guide. West Chester: School District. Pa, 1979.

DOMENACH, L.M. *La Contestation des Humanismes dans la Culture Contemporaine.* Concilium, 1973.

DOWNEY, M.T. & LEVSTIK, L.S. *Teaching and learning history.* In 1. P. Shaver (ed.) *Handbook of Research 011 Social Studies Teaching and Learning.* New York: MacMillan Publishing Company, 1991.

ELLISON, J. *The Emergence of Civilization and Case Studies in the Emergence of Civilization.* Washington D.C: National Science Foundation, 1964.

ENGLE, Sh.H. (1971) History teaching of global history. In L.C. Deighton (ed.) *The Encyclopedia. of Education, USA: The MacMillan Company and The Free Press, Vol. 4, 438-439.*

EURYDICE. *Pre-School and Primary Education in the European Union.* Brussels: The Education Information Network in the European Union, 1994.

FEATHERSTONE. M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalisation and Modernity.* London: Sage Publications, 1990.

FEATHERSTONE, M., Lash, S. & Roberstson, R. (eds) *Global Modernities.* London: Sage Publications, 1995.

FLOURIS, G. *Disharmony among educational laws, curriculum, textbooks and educational action: an aspect of crisis of Greek education.* In I.E.Pyrgiotakis & I.N.Kanakis (eds) *World Crisis ill Education, Myth or Reality?* Athens: M.P.Grigoris, 206-236, 1992.

FREZZA, Y. *Linking literature and art to the social studies curriculum,* *Social Sciences Record, Vol.19(1) 25-26, 1982.*

FRITZSCHE, K.P. *The textbooks as a subject of research. Views to the International Textbook Research, Educational Review, (Periodical Publication of the Greek Educational Society), Vol.17, 174-181 (in Greek), 1992.*

GEORGOULIS, K.D. *Humanism, humanistic education (II).* In *Paidagogiki Psychologiki Encylopaideia-Lexico, Athens: Ellinika Grammata Publisher, VoU, 484b-489a, 1989.*

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

GIFFORD, B. R. (ed.) *History in the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan, Publishing Company, 1988.

GIFFORD, B.R. *Linking science and history: bridging the 'two cultures'*. In B.R.Gifford (ed.) *History in the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan. Publishing Company, 1988.

Global History. A Curriculum Guide. Second Semester. Theme III: The Emergence of the Modern World. Student Worksheets (198.1) U.S. New York City: Board of Education, Curriculum and Production Unit, Office of Curriculum Development and Support. Experimental Edition.

GOODWIN. R. *Bibliography of Council of Europe. Documents 1953-1994*. In J. Slater. *Teaching History in the New Europe*. New York: Cassell, 1996.

Green Paper on the European Dimension in Education. Brussels: Commission of the EC, 29 September, 1993.

GRUMET, M.R. *Humanistic studies in contemporary education*. In *Paidagogiki Psychologiki Enciclopaideia-Lexico*. Athens: Ellinika Grammata Publisher, Vol.1. 490b, 1989.

GROUSSET, R. & LEONARD, E. G. *Histoire Universelle, Vol. I, Des Origines a l'Islam*. Encyclopedie de la Pleiade. Paris: Librairie Gallimard, 1956.

GUNNER, E. *Teaching about Africa south of the Sahara*. Proceedings of the European Teacher's Seminar, Lahti, Finland, August: (DECSIEGT {85} 15), 1984.

HANSON R& BROOKS D. (ed.) *Global History and Geography. Ancient Civilizations Course. Course Models for the History-Social Science Framework: Grade 6*. California State Dept. of Education: Sacramento, 1993.

HARKNESS, D. *History Teaching and European Awareness*. Symposium. Delphi. Greece. May: (CC-ED/HIST [94]), 1993.

HARKNESS, D. *History, Democratic, Values and Tolerance*. Conference, Sofia, Bulgaria, October: (CC-ED/HIST [94]28), 1994.

HIGHET. G.H. *The Classical Tradition, Greek and Roman Influences in the West Literature*. Athens (in Greek), 1988.

History textbook' of the 3rd grade, 'In the Very Early Years'. Athens: Textbook Publishing Company, 1994.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

History textbook Of the 4th grade, 'In Ancient Times'. Athens: Textbook Publishing Company, 1994.

History textbook of the 5th grade, 'In the Byzantine Era'. Athens: Textbook Publishing Company, 1994.

HOFMAN, J. *Global History*. Sahuarita High School: Career Curriculum Project. 2 Vols, 1972.

HOURDAKIS. A. *The concept of European and world identity in history teaching*, Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA) New York City, April, 8-12, 1996.

International Bureau of Education. Primary Education Oil the Threshold of the Twenty-First Century, 1986.

JAEGER, W. *Early Christianity, and Greek Paideia*. Cambridge Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press, London: Oxford University Press, 1962.

JAEGER, W. *Paideia*. Athens: Paideia Publishing Company, 3 Vols (in Greek), 1968-1974.

KAZAMIAS, A. & MASSIALAS, B.G. *Tradition and Change in Education: A Comparative Study*. U.S.A.: Prentice-Hall, H.W.Burns, 1965.

KAZAMIAS, A., FLOURIS, G., HOURDAKIS, A "Calogiannakis, P., MASSIALAS, B. & XANTHOPOULOS, A. *Globalising the curriculum in European Integration: the case of Greece*, Paper presented at the Comparative and International Education Society (CIES) Conference 'Education and Globalisation', Boston-Massachusetts, March 29- April 2: Session, 120, 1995.

LAISTNER, M.L.W. *Christianity and Pagan Culture in the later Roman Empire*. Ithaca & London: Cornell University Press, 1978.

LEMMON; M. *New concepts for the unit on the ancient Maya*, Social Studies, Vo1.81(3),113-119, 1990.

LI-WEN, Y. *Oral history in China: from ancient uses to future prospects*. International Journal of Oral History, VoI.8(1), 56-60, 1987.

LLOYD, C. (ed,) *The Roman Family: A Bridge to Roman Culture and Literature*, A Curriculum Guide. Miami: Teaching Materials and Resources Center, University, Oxford, 1990.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

LOW-BEER. A. *History teaching in schools in democratic transition*. Conference, Oraz, Austria, December: (CC-ED/HIST [95]2), 1994.

MCNEILL, H. *Pursuit of power: criteria of global relevance*. In B.R.Gifford (ed.) *History in the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan Publishing, Company, 129sq, 1988.

MAHER. I. & SELWYN D. *African American's Multicultural Studies for Grades 3 and 4*. U.S. Washington: Turman Publishing Co. Workbook, 1991.

MAJOREK, C. *Classics and sciences: imbalance and balance in the nineteenth century Polish grammar school curricula*. In F.P.Hagger et al'(eds) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Auflage: Bildung und Wissenschaft. 183-189, 1992.

MARKANTONIS, I.S. *Humanism, humanistic education (I)*, In *Paidagogiki, psychologiki Encyclopaideia-Lexico*. Athens: Ellinika Grammata Publisher, VoU, 482b-484a, 1989.

MASSIALAS, B. & ZEVIN, I. *World History Through Inquiry, A series of Teachers' Manuals*. Boston: Allyn and Bacon, 1969.

MASSIALAS B.G, & FLOURIS G. *Education and the emerging concept of national identity in Greece*. Paper presented at the Annual Conference of Comparative and International Education Society, March. 21-24, San Diego, California, 1994.

MASSIALAS, B. FLOURIS. G. HOURDAKIS, A. & CALOGIANNAKIS. P. *Global ver SUS national perspectives in the formation of European identity*. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA) 'Research for Education in a Democratic Society'. New York City, April. 8-12. SrG: Research in Social Studies Education-Roundtable (1), 1996.

MORRISON, P. *From Minotaurs to creative writing*, *British Journal of Special Education*, Vo1.19(2) 68-70, 1992.

NAGY. P.T. *The meanings and functions of classical studies in Hungary in the 18th-20th Centuries*. In F.P. Hagger et al (eds) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Auflage: Bildung und Wissenschaft, 191-211, 1992.

(The) National Curriculum. London: HMSO, Department of Education. Official Journal of the European Communities, No C 244/51 (31-8-1994) Common Position (EC) No 33/94, establishing the Community Action Programme 'Socrates', (94/C,244/05), 1995.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

O'NEIL, D. *Handbook for the Emergence of Civilization*. Washington D.C.: National Science Foundation, 1964.

O'NEIL, J. *On the Portland plan: a conversation with Matthew Prophet*, Educational Leadership, Vol. 49, 424-27, 1991.

ORNSTEIN, A.C. & LEVINE, D.U. *Foundations of Education*. Boston, Houghton: Mifflin Company, 1993.

P.D.58311982- Gazette of the Government 107A.

Proceedings of the Conference of the National Council for History Education. 'Building a History Curriculum: A Five Years Retrospective', Miami, Florida, June, 11-14, 1993.

Program of the 39th Annual Meeting of the CIES, 1995.

Program of the 40th Annual Meeting of the CIES, 1996.

Programmes de l'école primaire. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, Ministère de l'Éducation Nationale, Directions des Ecoles, 1995.

RAVITCH, D. *From history to social studies: dilemmas and problems*. In B.R.Gifford (ed.) *History in the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan, Publishing Company, 41 sqq, 1988.

Recommendations on History Teaching and History Textbooks Adopted at Council of Europe Conferences and Symposia 1953-83, 'Against Bias and Prejudice: The Council of Europe's Work on History Teaching and History Textbooks': (CC-ED HIST [9513])

Report of the First Conference on the Revision of History Textbooks. 'The European Idea in History Teaching', August; Calw, Germany: (EXP/CULT [53]33), 1953.

Research Reports and Teaching Materials prepared by the participants of the Department of Education-Fulbright Hays Summer Seminar (Cairo, Egypt, June-July, 1990) U.S. District of Columbia, 1990.

Resource Materials on the Middle East. New York, NY.: Catholic Near East Welfare Association, 1991.

ROGERS, P. *Common core history of Europeans*, European Journal of Teacher Education, Vol.16 (2)113-124, 1993.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

SCHLEICHER, K. & KAZMA, T. (eds) *Ethnocentrism in Education*. Frankfurt Main: Peter Lang, 1992.

SHORE, P.J. *The ROM Kit: a fresh look at teaching Roman history*, Social Studies Review, Vol. 21, 226-30, 1982.

SILVERMAN, G. *A Critical Analysis of the Philosophical Foundations of Secondary School Humanities Programs*. University microfilms, Michigan: Ann Arbor, 1973.

SLATER, L. *Teaching History in the New Europe*. New York: Cassell. Social Studies: Grade 8, Manitoba Dept. of Education: Winnipeg, 1986.

STARR, C.O. *A History of the 'Ancient World'*. New York: Oxford University Press, 1974.

STAVRIANOS, L.S. *Man's Past and Present. A Global History*. New Jersey: PrenticeHall, Inc., Englewood Cliffs, 1975.

STRAIN M.P. & BERNINGER R. *Teaching Career Education in Social Studies, Grades 10-12. World Culture, Ancient and Medieval History, Modern History*, Resource Manual No. 314, 1977.

SULLIVAN, W.M. *Educating toward the public good: reconnecting the humanities and the social sciences in a new civic Paideia*. In B.R.Gifford (ed.) *History in the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan. Publishing Company, 82-99, 1988.

Teacher's Guide, In Ancient Times, History of Grade 4. Athens: Textbook Publishing Company, 1994.

'*Teaching and Learning about Each Other: The USA and the Western Europe*'. Conference. Washington DC. USA, November: (DECSIEGT {85}75), 1984.

TOZER, M. *To the glory that was Greece: classical images of athleticism in the public schools of Victorian and Edwardian England*. In F.P. Hagger et al (eds) *Aspects of Allfiquity ill the Histol'* of Education. Auflage: Bildung und Wissenschaft, 213-226, 1992.

TRACHTENBERG, SL. *Speaking His Mind. Five Years of Commentaries on Higher Education*. Oryx Press, 1994.

UNESCO. *History of Mankind: Cultural and Scientific Development*, Harper, 1963.

UNESCO. *Internatiolial Yearbook of Education*, Vol. XXXVIII, 1986.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

UNESCO. *Annuaire International*, Bureau International de l'Education, Vol.XL, 1988.

UNRUG, M.C. *Analise de Contenu et Acte de Parole de "Enonce a l' Eflonciations*, Paris: ed.Universitaires, 1974.

VOURVERIS. K. *Humanism*. Athens (in Greek), 1968.

WELTIN, E.G. *Athens and Jerusalem, An Interpretative Essay on Christianity, and Classical Culture*, AAR Studies in Religion 49, Atlanta, Georgia: Scholars Press, 1987.

WILEY, W.H. *Instructional Compliments for Undergraduate Global history or Western Civilization Courses: Selected Topics ill the Ancient Medieval, and Modern History of India*. A Curriculum Supplement, 1988.

WOLKEN, L.C. *Japan: The Modernization of all Ancient Culture*. Series Public Issues, Texas University, College Station, no.3, 1983.

YURKO, F. J. *How to teach ancient history: a multicultural model*, American Educator, Vol. 18(1) 32-37, 1994.