

AMANDA GUIMARÃES SILVA

**CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE TRADIÇÕES HISTORIOGRÁFICAS NO
COMPÊNDIO *HISTÓRIA ANTIGA – ORIENTE E GRÉCIA*, DE JOÃO RIBEIRO: A
construção da História Antiga escolar**

Assis

2026

AMANDA GUIMARÃES SILVA

**CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE TRADIÇÕES HISTORIOGRÁFICAS NO
COMPÊNDIO *HISTÓRIA ANTIGA – ORIENTE E GRÉCIA*, DE JOÃO RIBEIRO: A
construção da História Antiga escolar**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em História (Área de Conhecimento: História e Sociedade).

Orientadora: Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi.

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – código de financiamento: 001.

Assis

2026

S586c	Silva, Amanda Guimarães Circulação e recepção de tradições historiográficas no compêndio História Antiga - Oriente e Grécia, de João Ribeiro: a construção da História Antiga escolar / Amanda Guimarães Silva. -- Assis, 2026 137 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis 1. João Ribeiro. 2. livro didático. 3. História Antiga. 4. história escolar. 5. recepção. I. Título.
-------	--

Câmpus de Assis

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE AMANDA GUIMARÃES SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 05 de maio de 2026, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de AMANDA GUIMARÃES SILVA, intitulada "CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DE TRADIÇÕES HISTORIOGRÁFICAS NO COMPÊNDIO HISTÓRIA ANTIGA – ORIENTE E GRÉCIA, DE JOÃO RIBEIRO: A construção da História Antiga escolar". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANDRÉA LUCIA DORINI DE OLIVEIRA CARVALHO ROSSI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESP / Câmpus de Assis - FCLAs, Prof. Dr. RONALDO CARDOSO ALVES (Participação Virtual) do(a) UNESP / Câmpus de Assis - FCLAs, Prof. Dr. LUÍS ERNESTO BARNABÉ (Participação Virtual) do(a) Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: A P R O V A D O . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 ANDREA LUCIA DORINI DE OLIVEIRA CARVALHO
Data: 22/06/2026 10:09:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. ANDRÉA LUCIA DORINI DE OLIVEIRA CARVALHO ROSSI

À minha irmã, Letícia,
que, como a luz das estrelas no céu,
se reflete e brilha em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sustento e discernimento, por me conceder serenidade diante das incertezas e perseverança para concluir esta etapa.

À professora Dra. Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi, pela orientação rigorosa e sensível, pela confiança depositada em meu trabalho e pela condução segura ao longo deste percurso. Sua escuta atenta, suas reflexões e sua generosidade intelectual foram fundamentais para a construção desta pesquisa.

À professora Dra. Tânia Regina de Luca, pelos primeiros meses de orientação, marcados por acolhimento, dedicação e importantes aprendizados. Sou igualmente grata pela oportunidade de integrar seu grupo de pesquisa, espaço no qual ampliei meu olhar científico, participei de discussões enriquecedoras e vivenciei um ambiente de colaboração que contribuiu significativamente para minha formação.

Aos meus pais, Claudemir e Cleide, pelo amor e incentivo incondicionais. Por me formarem com ternura e firmeza e por me ensinarem a olhar o mundo com entusiasmo e alegria, como quem acredita profundamente na vida. Peço, também, perdão pelas ausências – por todos os momentos em que não me fiz presente em nome desta jornada.

À minha avó, Elza, por todo o amor, pelo carinho e por sempre acreditar em mim. Tudo o que sou também carrega um pouco de quem ela foi para mim. Seguimos juntas, de algum modo, em tudo o que ainda construo.

À minha irmã, Letícia, luz dos meus dias. Tudo o que construímos até aqui foi juntas – nos caminhos, nas escolhas e nos sonhos. E assim seguimos, lado a lado, como sempre foi.

Aos meus familiares, em especial a Claudio Roberto, Claudinei, Solange, Ana, Adão, Rosângela e Lílca, pelo apoio constante, pelo carinho e por estarem presentes, mesmo nos momentos em que a dedicação a esta pesquisa exigiu distância. Levo comigo a força do afeto e da confiança que sempre me ofereceram.

À Aline Cristine da Gama Lopes, pela amizade que nasceu no mestrado e por ter compartilhado comigo esses dois anos de caminhada. Entre desafios e conquistas, sua presença tornou tudo mais sereno, mais possível e muito mais significativo.

Aos meus amigos, cuja presença e apoio foram fundamentais ao longo desta jornada: Gabrielle Nogueira, Ana Lúcia da Silva, Tamara Estanislau, Fabiana Prado, Carlos Henrique, Ynara Vido, Livia Rissoni, Thais Bueno, Thais Rezende, Bianca Cavalcante de Almeida, Talyssa Souza, Angelica Mazzini, Leonardo Braskulki, Vagner Barbosa, Maria Laura Ataíde, Niomar Bolano Jalhium e Beatriz Zem.

Aos membros da banca, Luís Ernesto Barnabé e Ronaldo Cardoso Alves, pelos ensinamentos e pelas valiosas contribuições a este trabalho. Pessoas por quem sempre nutri admiração e que, ao longo da minha trajetória, foram fonte de inspiração.

Aos meus professores – Ronaldo Cardoso Alves, Pablo Oller Mont Serrath, Livia Morais Garcia Lima e Gabriela Kvacek Betella —, pelos ensinamentos, pela confiança e por toda a inspiração ao longo da minha formação acadêmica. Minha sincera gratidão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

É verdade! Mas não o tomeis à letra;
Serve a palavra, quando faltam as ideias
Disputa-se mui bem só com palavras,
Com palavras sistemas se constroem,
Na palavra se crê com fê profunda,
Da palavra um iota se não tira.
(Goethe, *Fausto*, 2018, p. 111)

RESUMO

O objetivo desta dissertação é investigar a circulação e os usos escolares da obra *História Antiga – Oriente e Grécia* (1894), de João Ribeiro, publicada originalmente em 1892 pela Editora Francisco Alves, tomando-a como referência para compreender aspectos do processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil na transição do século XIX para o XX. Neste estudo, os usos escolares referem-se tanto às formas de adoção do compêndio por instituições de ensino, evidenciadas por sua presença em programas, exames e processos de seleção, quanto às suas apropriações pedagógicas e culturais no interior do campo escolar. A pesquisa organiza-se em quatro dimensões articuladas: (a) a análise do contexto de produção, publicação e circulação da obra, considerando a trajetória intelectual de João Ribeiro, as estratégias editoriais da Francisco Alves e a inserção do compêndio na tradição dos manuais escolares de História; (b) o exame do sumário como dispositivo pedagógico e expressão de transformações curriculares, como a introdução da Pré-História e a substituição da História Sagrada; (c) a investigação da recepção, por João Ribeiro, de tradições historiográficas, científicas e filológicas na construção das narrativas sobre o Oriente Antigo e a Grécia, compreendida como processo de apropriação, seleção e reconfiguração de debates eruditos no interior da cultura escolar; e (d) a análise das formas pelas quais essas operações produziram um saber histórico escolar marcado por categorias como progresso, civilização, raça, evolução e centralidade europeia. Fundamentada no conceito de recepção e na história das disciplinas escolares, a pesquisa demonstra que o compêndio não apenas difundiu conhecimentos sobre a Antiguidade, mas reorganizou tradições intelectuais distintas em uma síntese destinada ao ensino secundário, evidenciando as relações entre produção historiográfica, mercado editorial, cultura escolar e os processos de constituição da História como disciplina escolar no Brasil republicano.

Palavras-chave: João Ribeiro; livro didático; História Antiga; história escolar; recepção.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to investigate the circulation and educational uses of *História Antiga – Oriente e Grécia* (1894), by João Ribeiro, originally published in 1892 by Francisco Alves Publishing House, using it as a reference to understand aspects of the process through which History became a school discipline in Brazil during the transition from the nineteenth to the twentieth century. In this study, educational uses refer both to the adoption of the textbook by educational institutions, as evidenced by its presence in curricula, examinations, and selection processes, and to its pedagogical and cultural appropriations within the school environment. The research is organized around four interconnected dimensions: (a) the analysis of the context of the work's production, publication, and circulation, considering João Ribeiro's intellectual trajectory, the editorial strategies of Francisco Alves, and the textbook's insertion into the tradition of school history manuals; (b) the examination of the table of contents as a pedagogical device and as an expression of curricular transformations, such as the introduction of Prehistory and the replacement of Sacred History; (c) the investigation of João Ribeiro's reception of historiographical, scientific, and philological traditions in the construction of narratives about the Ancient East and Greece, understood as a process of appropriation, selection, and reconfiguration of scholarly debates within school culture; and (d) the analysis of the ways in which these operations produced a form of school historical knowledge shaped by categories such as progress, civilization, race, evolution, and European centrality. Grounded in the concepts of reception and the history of school subjects, the dissertation demonstrates that the textbook not only disseminated knowledge about Antiquity but also reorganized distinct intellectual traditions into a synthesis intended for secondary education, thereby highlighting the relationships among historiographical production, the publishing market, school culture, and the processes through which History was constituted as a school discipline in Republican Brazil.

Keywords: João Ribeiro; textbook; Ancient History; school history; reception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Circulação dos anúncios nos Estados entre 1890-1899.....	41
Figura 2 – Folha de Rosto do Compêndio <i>História Antiga</i> e do Compêndio <i>História Universal</i>	47
Figura 3 - Folha de Rosto do Compêndio <i>História Antiga</i> e do Compêndio <i>História Universal</i>	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre os conteúdos presentes no compêndio e os determinados pelo Programa de Ensino.....	33
Quadro 2 - Compêndios de História Antiga adotados no ICPII.....	37
Quadro 3 - Relação dos anúncios de vendas de compêndios de Antiguidade presentes no <i>Jornal do Commercio</i> entre 1890-1899.....	43
Quadro 4 — Compêndios de História da Antiguidade publicados pela Editora Francisco Alves entre 1880 e 1920.....	45
Quadro 5 — Estrutura dos sumários das edições de 1894 e 1918.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS

ICPII Imperial Colégio Pedro II

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I: Referencial Teórico: História Escolar, Disciplina e Livro Didático.....	21
1.0 O Colégio Pedro II como espaço estratégico de legitimação do saber.....	22
1.1 O Intelectual João Ribeiro: Trajetória e Produção.....	25
1.2 O Compêndio <i>História Antiga – Oriente e Grécia</i> (1892): Conteúdo e Propósitos.....	28
1.3 A composição do compêndio e seu alinhamento com o programa oficial.....	32
2.0 Circulação, Divulgação e Disputas no Mercado Editorial.....	39
2.1 A <i>História Universal</i> (1918) como desdobramento editorial.....	46
CAPÍTULO II: A Recepção como Categoria de Análise no Compêndio <i>História: o caso do Oriente</i>.....	50
3.0 Matrizes intelectuais da Antiguidade Oriental: arqueologia, historiografia e orientalismo no século XIX.....	55
3.1 Escrever a Antiguidade no final do século XIX: tempo histórico, ciência e legitimação escolar em <i>História Antiga</i>	57
3.2 O homem pré-histórico no compêndio de João Ribeiro.....	59
3.3 As raças humanas e a organização científica da diversidade histórica.....	62
4.0 Os tipos sociais e a naturalização científica da história social.....	64
4.1 O Egito e as Matrizes Intelectuais da Escrita Histórica de João Ribeiro.....	67
4.2 A Civilização Assírio-Babilônica e o Paradigma Histórico-Filológico.....	71
4.3 A Civilização Fenícia e a Ideia de Mediação Civilizatória.....	73
4.4 Os Hebreus e a Crítica Histórico-Bíblica no Compêndio.....	76
4.5 Arianos e Hindus: Filologia, Religião e a Invenção da Antiguidade Indo-Europeia.	80
4.6 Os Iranianos Medo-Persas e a Narrativa da Racionalização Política.....	83
CAPÍTULO III: A escrita da Grécia em <i>História Antiga</i>: matrizes historiográficas e recepção como categoria de análise.....	87
5.0 Filologia ariana e enquadramento civilizacional na abertura da narrativa grega....	89

5.1 A controvérsia ariana e a reorganização escolar do debate filológico.....	93
5.2 Os Tempos Heroicos em <i>História Antiga</i> : a reconfiguração erudita do mito.....	99
5.3 O Ciclo Troiano como problema filológico e debate historiográfico.....	101
5.4 Política e legislação: crítica erudita e interpretações jurídicas.....	102
5.5 A arte militar grega e as Guerras Pérsicas.....	105
5.6 Guerras do Peloponeso e a ascensão de Tebas.....	107
5.7 Filipe da Macedônia e Alexandre: entre autoridade clássica e avaliação das tradições.....	108
5.8 O helenismo: difusão cultural e integração política.....	109
5.9 A interpretação da arte grega: referências modernas e leitura estética.....	111
5.10 Gêneros e autores da literatura grega.....	113
5.11 A ciência grega: narrativas de progresso e organização do saber.....	116
5.12 A historiografia antiga na narrativa dos últimos tempos da Grécia.....	118
5.13 A Revolução Social em Esparta: narrativa, moral e formas historiográficas.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	127

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto central de investigação o compêndio *História Antiga – Oriente e Grécia*, de João Ribeiro, publicado em 1892 pela Editora Francisco Alves. Destinado ao Ensino Secundário, o livro foi elaborado em um momento de intensas transformações na cultura escolar brasileira, marcado pela emergência de novos currículos e pela introdução de disciplinas modernas. Nesse contexto, a inserção da História e da Pré-História no ensino não decorreu de uma necessidade previamente estabelecida, mas de disputas entre diferentes projetos de formação intelectual e moral, nos quais se confrontavam a tradição da História Sagrada e as novas concepções científicas e pedagógicas da República. A análise da obra permite compreender de que modo certos saberes históricos foram selecionados, organizados e legitimados no espaço escolar, contribuindo para a formação da disciplina de História no Brasil republicano (Julia, 2001).

A escolha por esse recorte justifica-se, em primeiro lugar, pela relevância de João Ribeiro no cenário intelectual da época. Conhecido como filólogo, ensaísta e crítico literário, dedicou-se também à produção de livros didáticos, sobretudo de Língua Portuguesa e Gramática (Barchi, 2018). À época da publicação do compêndio, Ribeiro já se encontrava em processo de afirmação no meio intelectual, contando com obras publicadas; sua consagração, contudo, se intensificaria posteriormente, especialmente com a publicação de *História do Brasil* (1901). Embora sua atuação na área de História seja reconhecida, sobretudo a partir dessa obra, sua contribuição para a constituição da disciplina escolar de História, por meio do compêndio *História Antiga*, tem sido menos explorada pela historiografia. Investigar essa obra permite, portanto, iluminar uma faceta ainda pouco estudada do autor e compreender como sua formação e seus interesses intelectuais se articulam à escrita didática da História.

Em segundo lugar, o compêndio possui caráter pioneiro. Embora autores como Berquó (Barnabé; Galerani, 2023) e Mattoso Maia (De Oliveira; Selleti; Barnabé, 2024) já tenham publicado, ainda no período imperial, obras que incorporavam noções de Pré-História, *História Antiga*, de João Ribeiro, impressa no mesmo contexto do Programa de Ensino de 1892 – responsável por introduzir oficialmente a Pré-História e a História Antiga como conteúdos do Ensino Secundário –, configura-se como um dos primeiros esforços sistemáticos de materialização desse currículo em formato didático. Seu estudo possibilita observar as tensões entre a permanência da tradição da História Sagrada e a necessidade de incorporação de novos

referenciais científicos e pedagógicos, em um contexto em que a República buscava se afirmar por meio de reformas educacionais e da modernização das práticas escolares (Cunha, 2011).

Nesse cenário, esta pesquisa dialoga com o campo de estudos sobre a história das disciplinas escolares e dos livros didáticos de História no Brasil, que, nas últimas décadas, tem se consolidado como uma área própria de investigação. Pesquisas como as de Bittencourt (2004; 2009) e Gasparello (2002) evidenciam o papel dos manuais escolares na constituição de saberes históricos e na definição de práticas de leitura e ensino. Em diálogo com essa perspectiva, Abud (2011) analisa a conformação de um código curricular próprio da disciplina de História, destacando as disputas e permanências que marcam sua trajetória escolar. Outros estudos, como os de Freitas (2006), voltados para manuais de História Universal do final do século XIX e início do XX, e de Hallewell (2005), que examina a história do livro e do mercado editorial no Brasil, contribuem para compreender as condições de produção, circulação e legitimação dessas obras.

No interior desse campo de estudos, no que se refere especificamente a João Ribeiro, a historiografia tem privilegiado aspectos de sua atuação intelectual e de sua produção, com destaque para a obra *História do Brasil* (1901), sendo também recorrentes os estudos dedicados à língua portuguesa. No entanto, são escassas as investigações que se debruçam sobre sua produção didática na área de História Antiga, especialmente no que diz respeito ao compêndio *História Antiga*, à sua circulação escolar e ao papel que desempenha na constituição da disciplina de História no Brasil. Nesse sentido, a literatura consultada não evidencia análises sistemáticas dessa obra a partir das relações entre produção didática, recepção de saberes historiográficos e processos de disciplinarização do ensino de História. É nesse espaço ainda pouco explorado que este trabalho se insere.

No decorrer da pesquisa, identificou-se ainda a obra *História Universal*, publicada por Ribeiro em 1918 pela editora Jacinto Ribeiro dos Santos. Embora não constitua objeto central deste estudo, sua análise pontual mostra-se relevante, uma vez que o próprio autor, na advertência da obra, afirma ter “aproveitado ainda a nossa História do Oriente e da Grécia (em 2ª edição, já esgotada)” (Ribeiro, 1918, n.p.), indicando a continuidade entre os dois compêndios. Esse paralelo evidencia permanências e reelaborações, reforçando a importância do compêndio de 1892 como marco na trajetória didática do autor.

A pesquisa parte da seguinte questão central: de que maneira o compêndio *História Antiga*, se insere nos debates sobre o ensino de História no Brasil, nos últimos anos do século XIX, considerando tanto a organização dos conteúdos quanto suas condições de circulação, inserção curricular e recepção no meio escolar? Para respondê-la, investigam-se aspectos como

a seleção e a organização dos conteúdos, o diálogo com o Programa de Ensino de 1892, as permanências e rupturas no tratamento da Antiguidade e da Pré-História e o papel da editora Francisco Alves na produção e circulação da obra.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o compêndio *História Antiga*, de João Ribeiro, buscando compreender sua inserção no processo de constituição da História como disciplina escolar no Brasil e os modos pelos quais saberes eruditos foram apropriados e reorganizados para o ensino secundário. Para tanto, a investigação articula diferentes perspectivas de análise, contemplando tanto as condições de produção, circulação e utilização da obra quanto os referenciais intelectuais que estruturam sua escrita.

De forma mais específica, a pesquisa examina o contexto editorial e institucional em que o manual foi produzido e difundido, bem como as transformações curriculares expressas em sua organização interna e em seu sumário. Em seguida, volta-se para a análise das matrizes historiográficas, científicas e filológicas mobilizadas por João Ribeiro na elaboração das narrativas sobre o Oriente Antigo e a Grécia, tomando a recepção como categoria de análise para compreender os processos de apropriação, seleção e reconfiguração dessas tradições no interior da cultura escolar. Por fim, procura demonstrar como tais operações contribuíram para a construção de um saber histórico escolar atravessado por categorias como progresso, civilização, raça e evolução, evidenciando as relações entre produção historiográfica, mercado editorial, práticas escolares e disciplinarização da História no Brasil republicano.

A delimitação do problema e dos objetivos desta pesquisa resulta de um percurso investigativo iniciado entre 2020 e 2022, no âmbito de dois projetos de Iniciação Científica desenvolvidos na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), sob orientação do professor Luís Ernesto Barnabé. No primeiro momento, a investigação concentrou-se no levantamento da circulação do compêndio *História Antiga – Oriente e Grécia* (1894), de João Ribeiro, por meio da Hemeroteca Digital Brasileira, buscando mapear sua presença em instituições de ensino, programas escolares e circuitos editoriais. Em um segundo momento, a pesquisa voltou-se para a análise da representação das civilizações orientais na obra, procurando compreender as escolhas narrativas do autor e levantar hipóteses para a reduzida circulação do manual no contexto escolar brasileiro.

A presente dissertação nasce desse percurso investigativo, mas amplia significativamente seu horizonte teórico e metodológico. Retomando criticamente as questões formuladas nas pesquisas anteriores, o estudo incorpora a recepção como categoria de análise para examinar como João Ribeiro apropriou, selecionou e reorganizou tradições historiográficas, filológicas, antropológicas e arqueológicas na construção de uma História

Antiga escolar. Desse modo, a pesquisa desloca o foco da simples descrição dos conteúdos do compêndio para a análise das operações intelectuais que estruturam sua escrita, investigando as relações entre produção historiográfica, cultura escolar, mercado editorial e os processos de constituição da História como disciplina escolar no Brasil republicano.

Para responder a essas questões, adota-se como referencial teórico os estudos sobre a história das disciplinas escolares, a história do livro didático e a recepção. Essa perspectiva permite compreender os saberes escolares não como simples transposições de conhecimentos produzidos em outros espaços, mas como construções historicamente situadas, resultantes de processos de seleção, adaptação e reorganização realizados no interior da cultura escolar. Nessa direção, o livro didático é entendido simultaneamente como recurso pedagógico, objeto cultural e produto editorial, cuja elaboração e circulação envolvem práticas de escrita, escolhas curriculares, estratégias de legitimação e interesses do mercado de impressos. Complementarmente, o conceito de recepção ocupa papel central nesta investigação, ao possibilitar analisar os modos pelos quais João Ribeiro se apropriou de tradições historiográficas, referências científicas e modelos de escrita da História Antiga, reelaborando-os de acordo com as finalidades do ensino secundário. Assim, o compêndio não é concebido como mera reprodução de conhecimentos produzidos em outros contextos, mas como espaço de mediação, reconfiguração e escolarização de saberes. A partir desse enquadramento, a dissertação busca compreender o manual didático em suas dimensões textuais, editoriais e escolares, considerando sua inserção no campo educacional brasileiro do final do Oitocentos.

As fontes mobilizadas incluem, em primeiro lugar, o próprio compêndio *História Antiga*, tomado como núcleo da análise. Sua estrutura, organização temática e conteúdo são examinados com o objetivo de compreender os modos pelos quais João Ribeiro construiu uma narrativa didática sobre a Antiguidade destinada ao ensino secundário. A investigação recorre também a documentos normativos, especialmente o Programa de Ensino de 1892, que permitem situar o manual em relação às prescrições curriculares vigentes e às transformações pelas quais passava o ensino de História no período. Complementam esse conjunto anúncios editoriais, resenhas e catálogos publicados em periódicos, mobilizados para analisar as estratégias de divulgação, circulação e legitimação da obra no mercado escolar. São igualmente considerados prefácios, advertências e notas do autor, entendidos como espaços privilegiados para observar suas concepções sobre o ensino, o público leitor e a própria função do compêndio. A obra *História Universal* (1918) é mencionada apenas de forma contextual, como referência ao percurso intelectual de João Ribeiro, sem constituir objeto de análise sistemática ou comparativa. Em conjunto, essas fontes possibilitam articular as dimensões textual, curricular

e editorial do manual, contribuindo para compreender sua inserção na cultura escolar brasileira do final do século XIX.

A partir desse conjunto de fontes e do enquadramento teórico adotado, o método de análise articula a leitura interna da obra – observando sua organização, seleção de conteúdos e estratégias narrativas – com a leitura externa, que a situa no contexto das políticas educacionais, da atuação da Editora Francisco Alves e das práticas de produção e circulação de livros didáticos. Esse procedimento dialoga com a história das disciplinas escolares e com a história da educação, permitindo tratar o compêndio como um objeto ao mesmo tempo pedagógico, intelectual e editorial.

A partir desse recorte, a dissertação organiza-se em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta o quadro teórico e metodológico, aborda a trajetória intelectual de João Ribeiro e examina a circulação de *História Antiga* em periódicos da Hemeroteca Digital, de modo a contextualizar a obra, o autor e sua inserção no universo escolar da Primeira República. Esse percurso inicial justifica-se pela necessidade de compreender as condições de produção e recepção do compêndio antes da análise de seus conteúdos. O segundo capítulo dedica-se à análise de *História Antiga*, investigando as formas pelas quais João Ribeiro mobiliza e reelabora tradições historiográficas na construção da narrativa sobre as civilizações orientais, com atenção especial aos referenciais científicos e ao debate cientificista do século XIX que informam essa escrita. O terceiro capítulo concentra-se na análise do último módulo do manual, dedicado à Grécia, privilegiando o exame dos processos de recepção por meio dos quais Ribeiro constrói sua narrativa, tomando esse recorte como um espaço específico de observação das formas de apropriação e reconfiguração do passado no interior do saber escolar.

CAPÍTULO I

Referencial Teórico: História Escolar, Disciplina e Livro Didático

A análise dos compêndios escolares requer, antes de tudo, uma compreensão teórica acerca do lugar ocupado pelo livro didático e pela disciplina escolar na cultura escolar moderna. Nesse sentido, torna-se fundamental investigar como se constituiu a disciplina de História, sua organização interna e a forma como passou a ser trabalhada nas instituições de ensino.

Os estudos de André Chervel e Annie Bruter contribuem decisivamente para compreender a formação da disciplina de História no contexto escolar. Chervel propõe que as disciplinas escolares não são meras adaptações do saber acadêmico, mas criações específicas da escola, moldadas por lógicas próprias e finalidades pedagógicas, políticas e sociais. Elas operam com métodos, critérios e formas de avaliação próprios, o que lhes confere autonomia e estabilidade institucional (Chervel, 1990). Complementando essa perspectiva, Bruter (2006) demonstra que a oficialização da disciplina de História foi um processo gradual, enraizado em tradições intelectuais e pedagógicas que antecedem sua sistematização moderna, como as do período jesuítico e dos antigos regimes. Essa historicidade reforça a ideia de que os conteúdos escolares carregam marcas profundas de contextos e processos anteriores, cuja compreensão demanda, entre outros aspectos, a análise dos manuais e compêndios utilizados no ambiente escolar.

Nesse sentido, Alain Choppin destaca a importância dos manuais escolares como fontes privilegiadas para a análise histórica da educação. Por muito tempo negligenciada, a literatura escolar passou a ser valorizada a partir das últimas décadas do século XX, justamente por revelar não só a dimensão do conteúdo, bem como os processos de socialização e os valores morais, políticos e religiosos que permeavam o ensino (Choppin, 2004). Nesse contexto, os manuais atuam como documentos que articulam a tradição histórica da disciplina, apontada por Bruter, com as práticas concretas da escolarização, enriquecendo a compreensão dos processos educativos.

Ao ressaltar que os manuais permitem tanto leituras vinculadas à historiografia nacional tradicional quanto abordagens mais abrangentes e globalizantes, Choppin amplia as possibilidades de análise das práticas e representações escolares. Para o autor, os manuais desempenham múltiplas funções e apresentam uma complexidade que vai além da simples disseminação de saberes, atuando como instrumentos materiais e simbólicos de socialização. Embora visem à difusão de conhecimentos essenciais às novas gerações, esses compêndios

também expressam valores morais, políticos e religiosos, configurando uma ideologia que “conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude” (Choppin, 2002, p. 14).

Ainda nesse campo, Marta Maria Chagas de Carvalho destaca que a história do ensino de História foi, por muito tempo, pouco explorada na produção acadêmica, que se concentrou principalmente na análise dos livros didáticos, dos currículos formais e das legislações educacionais, geralmente vistos como produtos diretos da ação das elites (Carvalho, 2006). A autora propõe um alargamento dessa perspectiva, considerando a Cultura Escolar como um campo plural, composto por múltiplos fatores – práticas docentes, apropriações locais e tradições pedagógicas –, que não podem ser reduzidos apenas às diretrizes estatais ou à influência das classes dominantes.

A partir dessas abordagens teóricas, esta pesquisa se apoia na análise do compêndio escolar *História Antiga do Oriente e Grécia*, de João Ribeiro, publicado inicialmente em 1892 e reeditado em 1894, como fonte privilegiada para compreender os processos de escolarização do saber histórico. Por se tratar de uma obra destinada ao Ensino Secundário e inserida nos circuitos oficiais da instrução pública brasileira, esse manual didático permite refletir sobre as dinâmicas de produção, seleção e circulação dos conteúdos escolares, bem como sobre os valores e representações que orientaram o ensino da História nesse período.

A obra originalmente publicada em 1892, cuja segunda edição foi lançada em 1894, foi posteriormente reutilizada por João Ribeiro na elaboração de seu compêndio *História Universal*, publicado em 1918. Esse reaproveitamento, mencionado pelo próprio autor, evidencia a incorporação de conteúdos produzidos em diferentes momentos de sua trajetória intelectual e sugere a relevância que tais temas continuavam a ocupar em sua produção didática, ainda que a presente pesquisa não se proponha a demonstrar comparativamente tais continuidades. Para compreender esse processo, torna-se necessário situar a produção das obras de João Ribeiro em um ambiente institucional específico, no qual se consolidavam os saberes escolares e se definia o que era legítimo ensinar. Nesse contexto, o Colégio Pedro II — principal referência da educação secundária durante o Império e o início da República — desempenhou papel estratégico na conformação dos programas escolares e na consolidação da disciplina de História como conteúdo obrigatório.

1.0 O Colégio Pedro II como espaço estratégico de legitimação do saber

O século XIX configura os embates e disputas da elaboração de uma identidade moderna para o Brasil como nação, cultura e civilização. Desde o final do período colonial, setores ilustrados da sociedade brasileira passaram a articular discursos sobre a necessidade de civilizar o país, inseri-lo na órbita do progresso e reformar suas instituições segundo os moldes europeus. A educação, nesse contexto, foi investida como ferramenta essencial para a constituição de uma elite dirigente, dotada de códigos morais e culturais comuns, apta a governar sob as premissas de racionalidade, ordem e ciência. A noção de “civilização” tornou-se conceito-chave da época, compreendido não apenas como refinamento dos costumes, mas como projeto de transformação política e social, orientado por uma pedagogia de elites (Elias, 1994).

O “Regresso” brasileiro, como ficou conhecido o movimento político-intelectual da década de 1830, reflete um retorno à centralização e ao conservadorismo, mas também uma tentativa de reordenar o Estado com base em critérios de eficiência e racionalização da administração pública. Essa racionalização passava, inevitavelmente, pela normatização do ensino e pela constituição de uma escola secundária capaz de formar quadros estáveis para os serviços públicos e para a vida intelectual. Esse período foi marcado por uma concepção de educação voltada à constituição de uma elite moral e letrada, excluindo sistematicamente os grupos populares das instâncias decisórias e dos espaços escolares mais valorizados (Veiga, 2008).

Entre os resultados concretos desse processo, pode-se citar a criação do Imperial Colégio Pedro II, em 1837, cuja finalidade excedia a mera instrução das disciplinas tradicionais. Conforme expresso em seu Regulamento, a missão da instituição era formar uma juventude capaz de respeitar as leis e instituições do Império, desenvolver um espírito patriótico e consolidar uma identidade nacional assentada em valores como obediência, subordinação e ordem social (Haidar, 1972). Como afirmado no documento oficial: “a mocidade, de par com as doutrinas, que hão de formar o seu coração e aperfeiçoar a sua inteligência, aprenderá a respeitar as leis e as instituições, e conhecerá as vantagens da subordinação e da obediência.” (Vasconcelos, 1999, p. 244). A escola, assim, se afirmava como uma instância de controle social, moldando comportamentos e subjetividades por meio da disciplina escolar e da irradiação de saberes legitimados.

Note-se que o Ensino Secundário no Brasil se tornava um campo de ação política e de disputa simbólica, vinculado à formação de um caráter comum, destinado a um estrato social específico. Essa formação almejava garantir um mínimo de homogeneidade cultural à elite nacional, forjando um grupo dirigente coeso e consciente de sua função social (Souza, 2010). Os programas escolares, os manuais didáticos e as práticas de sala de aula constituíam

importantes instrumentos de difusão de referências históricas e culturais consideradas legítimas, contribuindo para a formação de uma memória compartilhada e para a consolidação de determinados modos de compreender o passado no interior da cultura escolar (Julia, 2001). No Brasil oitocentista, isso significava formar uma elite identificada com os valores do Ocidente e integrada a uma cultura política letrada que atribuía à história um papel central na configuração do espaço público. Como argumenta Rodrigo Turin (2009), a escrita e o ensino da história contribuíam para delimitar os sujeitos considerados legítimos na condução da vida política, reafirmando modelos de autoridade intelectual que, em grande medida, excluía a participação popular e naturalizavam a preservação da ordem social.

Dentro dessa lógica, o Colégio Pedro II ocupava um lugar estratégico nos debates sobre educação e prestígio intelectual. A instituição afirmava-se progressivamente como paradigma do Ensino Secundário brasileiro, funcionando como referência normativa e modelo de excelência acadêmica. Não se tratava apenas de uma escola: o Colégio constituía-se em espaço de poder, apropriação, circulação e legitimação de ideias sobre ensino e aprendizagem, atuando como núcleo irradiador de práticas pedagógicas, currículos e saberes.

Mais do que um ponto de partida consolidado, tratava-se de um processo histórico de afirmação institucional, que se intensificou ao longo do século XIX, sobretudo após a reforma de Couto Ferraz (1854), quando o Colégio passou a exercer maior influência sobre o ensino secundário do país. Nesse contexto, o Colégio Pedro II consolidava-se como um dos principais espaços de formação de uma elite letrada, articulando projetos de modernização, disciplinamento e distinção social (Vidal; Faria Filho, 2005).

Seu corpo docente – que, durante o Império (1822-1889), ingressava, basicamente, por indicação em cargos que não garantiam autonomia financeira –, passa, na década de 1870, a adotar a prática de concursos públicos de ingresso, com critérios formais e meritocráticos. Esse processo inscreve-se no movimento de racionalização da burocracia estatal e na profissionalização do magistério, dotando os docentes de maior capital simbólico e prestígio social. Tal reconfiguração contribuiu para valorizar a condição de professor da instituição, reconhecido como portador de capital cultural específico e legitimado socialmente por suas qualificações acadêmica e profissional. O ingresso por concurso funcionava como chancela pública de mérito e conhecimento, conferindo autoridade pedagógica e intelectual àqueles que logravam êxito na seleção. Essa transformação está estritamente ligada à construção de um campo intelectual no Brasil, no qual o saber escolar adquire função estruturante na constituição de trajetórias de prestígio e consagração pública (Schwartzman, 1979).

Como resultado, o Colégio Pedro II reuniu, ao longo da segunda metade do século XIX, um conjunto expressivo de intelectuais que se distinguiam como detentores de saber reconhecido, por terem ingressado na instituição por seus méritos. Assim, eram legitimados para compor bancas de exames e concursos, elaborar programas oficiais, redigir e publicar artigos em periódicos e jornais e escrever compêndios didáticos que circulavam nacionalmente (Gasparello, 2002). O professor do Colégio, portanto, não era apenas um difusor de saber, mas um produtor de conhecimento, articulado a redes de sociabilidade letrada e inserido nos debates culturais de seu tempo. O manual escolar, nesse cenário, emerge como instrumento central de mediação entre o saber acadêmico, a prática docente e o projeto político de formação da nação (Bittencourt, 1993; Chervel, 1990).

Esse ambiente altamente seletivo e hierarquizado do Colégio Pedro II, estruturado a partir de novos critérios de mérito e saber disciplinar, conformou o cenário no qual se destacaria a figura de João Ribeiro. A instituição, mais do que um espaço de atuação profissional, oferecia uma plataforma de visibilidade e consagração intelectual a seus professores, transformando-os em agentes ativos na construção dos discursos escolares e historiográficos da época. Foi nesse espaço de prestígio, em que a docência se entrelaçava com a escrita erudita, a produção editorial e a atuação nos jornais, que Ribeiro delineou sua carreira e consolidou seu nome entre os principais intelectuais do final do século XIX e início do XX.

O ambiente educacional, social e político do Colégio – vivenciado por João Ribeiro, protótipo de professor-intelectual – foi, assim, fundamental para a sua trajetória social de escritor de obras didáticas e professor da disciplina de História. Sua inserção nesse circuito revela não apenas a valorização crescente da função docente, mas também a centralidade do professor como mediador entre o saber erudito e a cultura escolar. Como observa Miceli e Rodrigues (1978), o intelectual do final do século XIX ocupava um espaço de mediação entre o Estado, o campo literário e o sistema educacional, construindo sua legitimidade por meio da atuação em diferentes instâncias da vida pública. Nesse sentido, João Ribeiro encarnava plenamente esse tipo social, atuando simultaneamente no magistério, na imprensa, na literatura, nos compêndios e nas academias.

1.1 O Intelectual João Ribeiro: Trajetória e Produção

João Batista Ribeiro de Andrada Fernandes – jornalista; crítico; historiador; filólogo; pintor e tradutor – nasceu em 24 de junho de 1860, em Laranjeiras, estado de Sergipe. A partir de 1881, dedicou-se ao jornalismo e se tornou amigo de Quintino Bocaiúva (1836-1912), José

do Patrocínio (1853-1905) e Alcindo Guanabara (1865-1918), nomes importantes do regime republicano. A princípio, trabalhou no jornal *Época* (RJ, 1880-1919), atuando em diversas seções, e no *Correio do Povo* (RJ, 1895), entre os anos de 1888 e 1889. Submeteu-se, em 1887, ao concurso no ICPII para a cadeira de Português, contudo, só foi nomeado três anos depois para a cadeira de História Universal. Também exerceu a docência na Escola Dramática do Distrito Federal, cargo que ainda atuava quando faleceu em 1934.

Desdobrou-se como autor de obras nos ramos de História; Filologia e do Ensaio, escrevendo para *A Semana* (RJ, 1885-1899), de Valentim de Magalhães (1859-1903), ao lado de Machado de Assis (1839-1908), Lúcio de Mendonça (1854-1909), Rodrigo Octávio (1829-1969), entre outros. A partir de 1895, ele fez inúmeras viagens à Europa, representando o Brasil em Congressos literários. Mantinha-se em contato com seus leitores brasileiros mediante colaborações no *Jornal do Comércio* (RJ, 1827-2016), em *O'Dia* (RJ, 1891-¹) e no *Comércio de São Paulo* (SP, 1890-1909). Em sua última fase de atividade na imprensa, dedicou-se à escrita de crônicas, ensaios e críticas no *Jornal do Brasil* (RJ, 1891) durante os anos de 1925 a 1934 (Barchi, 2019).

No ano da Proclamação da República (1889), João Ribeiro, por meio de publicações nos jornais *O Globo* (RJ, 1875-1883) de Quintino Bocaiuva (1836-1912) e *Gazeta da Tarde* (RJ, 1880-1901) de José do Patrocínio (1853-1905), narra os acontecimentos que envolviam as causas republicana e abolicionista. Esses periódicos constituíam importantes espaços de sociabilidade intelectual e política, reunindo jornalistas, literatos e militantes ligados ao projeto republicano e às reformas sociais (Martins; De Luca, 2006). Ao inserir-se nesse circuito letrado, Ribeiro passa a compartilhar um ambiente em que a escrita pública, o engajamento político e o debate sobre o futuro da nação se entrelaçavam, o que contribuiu para a construção de sua identidade como *homem de letras* e para sua legitimação no campo intelectual oitocentista.

Até esse momento – 1880-1890 –, as obras escritas por Ribeiro restringiam-se à poesia, tradução, gramática e educação. Fato esse que propiciou a consolidação do autor como *homem de letras* e fama enquanto gramático. É na década posterior – em específico –, após a publicação do compêndio *História do Brasil* (1900), que ele se torna o autor didático de história mais investigado em pesquisas acadêmicas ao longo do século XX (Bittencourt, 1993; Gasparello, 2002), por inovar nos campos historiográfico e pedagógico que influenciou outros autores didáticos.

¹ A data de término do periódico é incerta, não havendo consenso na bibliografia consultada quanto ao encerramento de suas atividades.

Essa crescente consagração como *homem de letras* e intelectual reconhecido também repercutiria diretamente em sua trajetória docente. As transformações no campo educacional, impulsionadas pelos ideais republicanos, abriram novas possibilidades para professores que, como Ribeiro, articulavam prestígio cultural, experiência jornalística e saber disciplinar. Nesse cenário de reorganização institucional, o Colégio Pedro II passou a ser oficialmente denominado Ginásio Nacional em 1890, como parte das mudanças promovidas pelo novo regime republicano (Penna, 2008). A alteração do nome visava romper com os símbolos monárquicos e reafirmar os valores da República, como a laicização do ensino, a centralização administrativa e a valorização do saber científico. Ainda nesse contexto, foi realizada uma reforma curricular que promoveu a fusão das cadeiras de História Universal e de História do Brasil, redefinindo a organização do ensino histórico e abrindo espaço para a atuação de professores alinhados aos novos ideais políticos e pedagógicos (Vidal; Faria Filho, 2005). A nova disciplina integrada deveria ser assumida por Capistrano de Abreu (1853-1927), o qual, no entanto, recusou o posto sob a justificativa de que havia realizado concurso apenas para a cadeira de História do Brasil.

Foi nesse contexto que João Ribeiro passou a ocupar a cadeira de História no então renomeado Ginásio Nacional. Importa observar, entretanto, que seu ingresso na docência pública não se deu originalmente por meio de concurso para a disciplina de História, mas para a cadeira de Gramática e Língua Portuguesa, em 1887. A nomeação para a cadeira de História ocorre apenas em 1890, já no contexto republicano, o que indica um deslocamento funcional posterior ao concurso prestado (Barchi, 2019). Como observa Barchi, tal movimento não era, à época, totalmente excepcional: em um ambiente intelectual no qual as fronteiras entre história, literatura e erudição humanística ainda estavam em processo de definição, era possível que um polígrafo de prestígio assumisse a docência de História. Ainda assim, o episódio evidencia que a profissionalização do campo histórico no Brasil permanecia frágil e em disputa, o que ajuda a compreender os esforços subsequentes de Ribeiro para afirmar-se como historiador – como a publicação de *História Antiga – Oriente e Grécia* (1892), pela editora Alves & Cia, de Francisco Alves, que, à época, havia se tornado um dos maiores livreiros do país no ramo de manuais escolares (Bragança, 2016).

A nomeação de João Ribeiro para o Ginásio Nacional, além de consolidar seu prestígio intelectual, garantiu-lhe uma posição estratégica no campo educacional republicano. A cátedra de História, agora unificada, tornava-se não apenas um espaço de ensino, mas também um ponto de articulação entre saber, reconhecimento e estabilidade profissional. Em carta ao amigo de infância, José Lino, Ribeiro confidenciava: “passei para o Ginásio Nacional como lente de

história. Estou agora melhor; ganho mais e tenho mais tempo.”² De acordo com registros do Colégio Pedro II, o cargo de João Ribeiro garantia uma remuneração estável e significativa para os padrões da época: cerca de seis contos de réis anuais na década de 1890, chegando a pouco mais de sete contos na década seguinte. Essa condição material, aliada ao prestígio simbólico do magistério no Ginásio Nacional, proporcionava-lhe reconhecimento social e relativa segurança financeira.

Como observa Barchi (2019, p. 28), a estabilidade e o status associados ao professor do Pedro II constituíam uma base importante para a consolidação de trajetórias intelectuais, permitindo que figuras como Ribeiro transitassem entre o espaço escolar e o jornalístico. À época, os jornais remuneravam entre trinta e sessenta mil réis por colaboração semanal (Miceli, 1977), de modo que a renda mensal de um professor equivalia a várias semanas de trabalho na imprensa. Mais do que vantagem econômica, essa posição institucional conferia a João Ribeiro legitimidade e visibilidade pública, fundamentais para sua projeção como intelectual nas primeiras décadas da República.

Ao longo da década de 1880, portanto, João Ribeiro já circulava com relativa distinção nos meios letrados e jornalísticos do Rio de Janeiro, sobretudo como gramático, ensaísta e colaborador de periódicos ligados ao republicanismo. Seu reconhecimento estava ancorado menos em uma identidade profissional como historiador – ainda pouco estabilizada no período – e mais no capital cultural acumulado como *homem de letras*. A própria nomeação para a cadeira unificada de História no Ginásio Nacional, após concurso originalmente prestado para a disciplina de Gramática e Língua Portuguesa, deve ser lida nesse contexto: em um campo intelectual permeável, no qual as fronteiras disciplinares entre literatura, filologia e história ainda estavam em disputa, figuras como Ribeiro podiam transitar e assumir posições de prestígio. Assim, mais do que indicar um estatuto já consolidado como historiador, sua presença no Ginásio revela um intelectual em processo de afirmação, que só mais tarde se projetaria de modo decisivo no ensino de História.

1.2 O Compêndio *História Antiga – Oriente e Grécia* (1892): Conteúdo e Propósitos

² Carta de João Ribeiro para João Lino, datada em 01/01/1891. Disponível no Arquivo Histórico da ABL. Disponível em: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AF%5FG%2DxXCfiQqJmc&cid=61B51A8EA8BBAE7F&id=61B51A8EA8BBAE7F%21305&parId=61B51A8EA8BBAE7F%21254&o=OneUp>. Acesso em: 25, jun 2025.

O cargo assumido no Ginásio Nacional implicava também a necessidade de afirmar sua erudição e competência intelectual, o que se refletiu na elaboração de seu primeiro manual escolar de História. O esforço intelectual de João Ribeiro em dialogar com correntes historiográficas e científicas em circulação no contexto europeu (Alonso, 2009; Barros, 2013; Faustino; Gasparin, 2001), favorece seu nome e sua publicação como lente de História, todavia a fama resultante como gramático e redator de jornais não é baliza para o sucesso de tal obra. Exige-se agora uma legitimação distinta, condizente com as atribuições do cargo e com as expectativas que recaem sobre a produção de um manual escolar. A composição do compêndio demanda não apenas conhecimento técnico, mas adequação ao perfil exigido pela instituição e aos moldes didáticos em circulação no período.

Entre os conteúdos esperados para esse perfil institucional, destacava-se o estudo da Antiguidade. Trata-se de um eixo estruturante do ensino de História no período, presente nos programas oficiais e vinculado à tarefa de elucidar a origem do mundo e da humanidade. Tal abordagem, amplamente difundida na cultura escolar oitocentista, articulava-se também com os avanços das descobertas arqueológicas dos séculos XVIII e XIX, que já integravam os currículos do Ginásio (Vechia; Lorenz, 1998³). Nesse sentido, a produção do compêndio por Ribeiro também se insere em um cenário editorial marcado pela ampla circulação de obras estrangeiras, muitas das quais adotadas por professores brasileiros. Entre elas figuravam compêndios de Charles Seignobos, traduções de Georg Weber e manuais portugueses de José Maria da Gama Berquó (Vechia; Lorenz, 1998), que contribuíam para difundir modelos de escrita da História escolar orientados por ideais de civilização, progresso e racionalidade científica. Essas obras apresentavam não apenas conteúdos atualizados – por estarem mais próximas das descobertas e debates historiográficos em curso (Fagan, 2019) –, mas também preços mais acessíveis no mercado brasileiro, o que dificultava a inserção e a consolidação de compêndios nacionais, como o de João Ribeiro.

Ainda assim, diante de um cenário dominado por referências estrangeiras, é importante perceber o diálogo que João Ribeiro estabeleceu com obras similares àquela que produziu. Chama a atenção que tenha incorporado o tópico “A Ciência da História”, expressando não apenas um conteúdo atualizado, bem como o esforço coletivo de legitimar a História enquanto disciplina científica no ensino. Inserido no contexto dos avanços arqueológicos e dos debates contemporâneos acerca da origem da humanidade e das distinções culturais entre Oriente e

³A obra de Ariclê Vechia e Karl Lorenz é uma compilação dos “Programas de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951”, publicado pela Editora do Autor, em 1998. Os autores informam que não localizaram os programas de ensino de 1899 e de 1901.

Ocidente, Ribeiro incorpora essas discussões com minúcia e rigor em seu compêndio. Tal inserção dialoga com o movimento de institucionalização dos saberes no Brasil oitocentista, quando diferentes áreas do conhecimento passaram a buscar métodos mais sistemáticos e critérios disciplinares mais definidos. Como destaca Alonso (2009), a difusão das ciências positivas e a valorização da erudição crítica moldaram as práticas intelectuais do período, o que, por sua vez, também se refletiu na produção didática. A obra de Ribeiro se aproxima desse cenário ao incorporar referências então prestigiadas e ao adotar uma organização temática que refletia tais expectativas de sistematização. Sua obra participa assim de um processo mais amplo de apropriação crítica dessas orientações culturais, alinhando-se às transformações científicas e intelectuais que permeavam o final do século XIX. A circulação dessas referências e a forma como o autor estruturou seu manual repercutiram também na recepção da obra. Entre os comentários publicados à época, destaca-se a análise de Araripe Júnior (1848-1911), uma das figuras mais influentes da crítica literária e histórica no Brasil, cuja autoridade se consolidou tanto pela atuação na imprensa quanto pelo papel na avaliação das produções intelectuais nacionais (Cairo, 2014). Araripe acompanhava com atenção a produção de João Ribeiro – especialmente sua formação filológica e seus ensaios –, razão pela qual sua apreciação da *História Antiga* adquire relevância particular no contexto das redes intelectuais do período. Em sua resenha publicada em 1893, o crítico avaliou o manual de maneira amplamente favorável, como se observa na citação a seguir:

No ramo de trabalhos históricos encontro ainda um livro muito apreciável – a *História Antiga, Oriente e Grécia* de João Ribeiro. O livro, como o próprio autor o confessa no prefácio, foi escrito para o uso dos estudantes do Ginásio Nacional. Sem perder, contudo, as qualidades de uma obra didática, esse compêndio **revela as altas aptidões do professor para a filosofia da história e o mais completo conhecimento do estado atual dessa ciência**. Acresce que, como já uma vez tive ocasião de manifestar, João Ribeiro possui a faculdade da clareza de dar concreção às ideias mais abstratas. Não há melhores compêndios do que os ingleses, e o ilustrado professor demonstra que os seus seguem igual caminho. Nas 385 páginas da *História Antiga* existe indicado tudo quanto a ciência e a investigação tem acumulado relativamente aquelas interessantes civilizações. A história torna-se ali uma coisa palpável, e o elemento pitoresco, em síntese, habilita o cérebro menos disciplinado a aceitar uma sensação de conjunto dos fenômenos sociais, que não tardará a transformar-se em noções abstratas de leis inelutáveis. **Sob este ponto de vista acho o livro brasileiro superior aos congêneres de Seignobos e de Corrêar.** [...] Esse trabalho, portanto, na aparência modesto, honra o magistério brasileiro na pessoa de um mestre, cuja competência de filólogo já é antiga, e que, além disso, tem revelado as mais decididas aptidões enciclopédicas, sem as quais não se compreende, na atualidade, um homem de ciência (Araripe Junior, 1893, p. 10, grifo nosso).

A apreciação do crítico literário não apenas destaca as qualidades estilísticas e pedagógicas da obra de Ribeiro, como também aponta sua atualidade científica e seu

compromisso com os avanços da disciplina histórica. Ao comparar favoravelmente o compêndio brasileiro aos consagrados trabalhos de Seignobos e Corrêar, a crítica confere legitimidade ao esforço de produção nacional, ainda raro diante do predomínio das obras estrangeiras. Ressalta-se, ademais, a capacidade do autor de articular clareza didática e densidade conceitual, atributo valorizado em um contexto no qual a escola secundária tinha, entre suas funções, a formação intelectual das elites. Essa recepção positiva insere a obra no debate sobre a qualidade da produção didática brasileira e evidencia o reconhecimento de sua competência para tratar temas históricos com propriedade e erudição.

Ao afirmar que os “melhores compêndios” eram os ingleses e que João Ribeiro “segue igual caminho”, Araripe Júnior não apenas elogia o manual, mas também o associa a modelos de escrita didática considerados exemplares no período. Ainda que não seja possível identificar com precisão quais obras inglesas compunham esse repertório de referência, a comparação sugere que o compêndio era percebido como alinhado a determinados padrões de organização e exposição do conhecimento histórico. Esse enquadramento aproxima a obra de uma tradição que valorizava a inteligibilidade do passado sem renunciar às pretensões de rigor intelectual, reafirmando a expectativa – ainda forte no final do século XIX – de que o manual escolar funcionasse como mediação entre a erudição e o público escolar (Bittencourt, 2008).

Essa leitura, entretanto, pode ser problematizada. Ao qualificar a escrita de João Ribeiro como clara e acessível, Araripe fala a partir de um ponto de vista intelectual adulto e letrado, o que não autoriza concluir automaticamente que a linguagem e os conteúdos do compêndio fossem plenamente adequados ao público escolar. A análise da obra atesta a presença de períodos longos, conceitos abstratos e referências eruditas, indicando que sua escrita permanecia fortemente vinculada aos padrões da historiografia culta. Esse traço revela que, naquele momento, a fronteira entre a história acadêmica e a história escolar ainda estava em construção, de modo que o manual se apresentava como um espaço de transição entre esses registros.

Outro elemento enfatizado por Araripe Júnior é a amplitude informativa do compêndio, entendido como síntese do “estado atual da ciência”. Esse aspecto remete a um tipo de escrita compilatória, recorrente nos manuais escolares do período, em que o professor-autor reorganiza conhecimentos produzidos em outros circuitos intelectuais. Tal característica não deve ser interpretada como sinal de mera passividade intelectual, mas como expressão de uma lógica própria da história escolar, que seleciona, hierarquiza e redistribui o saber de acordo com finalidades pedagógicas e morais. Nesse sentido, a análise aproxima-se da reflexão sobre a escrita da história como prática social situada (De Araujo, 2008; 2012), na qual a compilação

não constitui um desvio em relação ao modelo científico, mas um modo específico de operar com o passado em determinados espaços de circulação. Assim, a obra pode ser compreendida não apenas como produto de um processo de escolarização do conhecimento histórico, mas também como uma intervenção nesse processo. Ao incorporar debates científicos e historiográficos então considerados inovadores, João Ribeiro buscou ampliar os referenciais disponíveis para o ensino secundário, tensionando modelos consolidados e propondo novas formas de organizar e narrar o passado no espaço escolar. Nesse sentido, o compêndio não se limita a reproduzir tradições historiográficas já estabelecidas, mas atua na redefinição dos conteúdos e perspectivas considerados legítimos para a formação histórica dos estudantes.

1.3 A composição do compêndio e seu alinhamento com o programa oficial

Tal recepção se justifica também pela feitura cuidadosa da obra e pela forma como o autor selecionou e distribuiu os conteúdos ao longo do compêndio. Ribeiro estruturou a obra em duas partes. A primeira, distribuída ao longo de 189 páginas, é composta pelos capítulos: “A Ciência da História”; “Civilizações Primitivas”; e “História da Civilização dos Povos Orientais”, cabendo notar que os dois primeiros são teóricos, enquanto o último analisa sistematicamente as grandes civilizações – egípcios, assírios, babilônios, fenícios, hebreus, arianos e hindus, e iranianos medo-persas – retratando aspectos da cultura, literatura, ciência, arte, arquitetura, alfabeto, povo, raça, entre outros. Ao destacar esses elementos, Ribeiro não apenas introduz os estudantes ao conhecimento das civilizações antigas, como também apresenta um panorama abrangente dos fundamentos da cultura ocidental, alinhando-se aos objetivos formativos propostos pelo currículo da época. A segunda parte é dedicada à Grécia, com 176 páginas, o que totaliza 365 páginas. A centralidade concedida ao mundo grego revela não apenas uma aderência ao programa oficial, mas também uma valorização da Grécia como berço da racionalidade e da política, imagem recorrente nos discursos educacionais do período.

A estrutura da obra evidencia seu alinhamento com as diretrizes curriculares do período. Por meio da análise dos Programas de Ensino (Vechia; Lorenz, 1998, p. 118) e da comparação com os conteúdos presentes no compêndio, percebe-se que a organização interna do livro estabelece uma correspondência estreita com os temas definidos oficialmente, o que pode indicar não apenas a adaptação de Ribeiro às novas orientações, mas também um possível movimento inverso. Em outros momentos da história da instrução pública – como no caso de Justiniano José da Rocha, em 1862 (Barnabé, 2019) –, programas foram elaborados tomando compêndios já circulantes como referência. Nesse sentido, a proximidade entre o manual de

João Ribeiro e o programa vigente não exclui a hipótese de uma relação recíproca, resultado de um ambiente educacional em que livros e regulamentos frequentemente se moldavam mutuamente.

O quadro comparativo a seguir permite observar com maior precisão as correspondências e lacunas entre os conteúdos do compêndio *História Antiga* e aqueles previstos pelo Programa de Ensino de 1892, evidenciando aspectos centrais da proposta curricular republicana e o modo como esses conteúdos foram incorporados e reorganizados por João Ribeiro.

Quadro 1 — Comparação entre os conteúdos presentes no compêndio e os determinados pelo Programa de Ensino.

Temática	Compêndio	Programa de Ensino (1892)
1ª Parte do Compêndio		
Introdução à História	A ciência da história	Origem da civilização. Idades pré-históricas. Monumentos e indústrias primitivas
Pré-história e tipos sociais	O homem pré-histórico / As raças humanas / Os primeiros tipos sociais	As raças. Poligenismo e monogenismo. Tipos sociais: tribo, matriarcado, patriarcado, família
Povos do Oriente	Os Egípcios / Assírios e Babilônios / Fenícios / Hebreus / Árias, Hindus / Iranianos, Medo-Persas	Egípcios. Assírios e Babilônios. Fenícios. Hebreus. Hindus. Iranianos
2ª Parte do Compêndio		
Povos arianos da Europa (gregos)	Árias da Europa. Os Gregos	Árias da Europa. Os Gregos. A política e a legislação
Cultura e organização grega	Teoria dos Árias / Tempos heróicos / Política e legislação / Arte militar	Arte militar. Guerras médicas. A cultura grega nas letras, nas artes e nas ciências
Guerras	Guerras persas / Guerras do Peloponeso / Tebas, Pelópidas e Epaminondas	Guerras do Peloponeso. Tebas, Pelópidas e Epaminondas
Alexandre e helenismo	Filipe e Alexandre / Helenismo no Oriente: Síria e Egito	Filipe. Alexandre. O helenismo no Oriente. Escola de Alexandria
Cultura grega	As letras na Grécia / A ciência / A arte na Grécia	A cultura grega nas letras, ciências e artes
Decadência da Grécia	Últimos tempos da Grécia / Revolução social em Esparta	—

Roma e Cristianismo	—	Romanos. História primitiva. Servio Túlio. República. Império. Direito. Cristianismo etc.
---------------------	---	---

Fonte: Ribeiro (1894, p. 368-369); Vechia e Lorenz (1998, p. 199)

A primeira introdução da Pré-História nos currículos ocorreu já sob a República, em 8 de novembro de 1890,⁴ segundo o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, que incluía o tema “Ideia do Homem Pré-histórico” a ser ministrado na escola primária e, em 1892, o Ginásio Nacional a incorporou em seu Programa de Ensino. O manual indicado para acompanhar esse conteúdo foi a *História Antiga*, que substituiu, conforme se observa no quadro 2, o tradicional *Compêndio de História Antiga* (1883), de Moreira de Azevedo. A mudança de manual e de enfoque sinaliza uma virada metodológica significativa: diferente dos manuais didáticos anteriores, o compêndio prescrito não seguia mais a linha da História Sagrada.

Esse movimento de reorganização do saber histórico no final do século XIX, muitas vezes associado ao rompimento republicano com a tradição da História Sagrada, demanda uma leitura mais cuidadosa. Embora a República tenha ampliado e institucionalizado o processo de laicização dos conteúdos escolares, autores atuantes ainda no Império já haviam iniciado a incorporação de temas como a Pré-História. É o caso de José Maria da Gama Berquó, cujo compêndio de 1887 introduzia noções sobre a antiguidade humana (Barnabé; Galerani, 2023), e, também de Luiz de Queiroz Mattoso Maia, que em 1887 apresentou uma organização do tempo histórico que incluía as “idades primitivas”, articulando debates arqueológicos e etnográficos então em circulação (De Oliveira; Selleti; Barnabé, 2024).

Tais iniciativas, porém, ainda não encontravam sustentação no currículo imperial, fortemente marcado pela permanência da História Sagrada e pela centralidade das narrativas clássicas. Em outras palavras: a Pré-História não deixa de avançar por falta de relevância científica, mas porque sua presença no Império permanecia limitada pela ausência de respaldo institucional capaz de garantir sua consolidação no ensino público. No contexto republicano, essas tendências passam a ser normatizadas e ganham força oficial, sobretudo pela valorização de princípios laicos e científicos nos programas de ensino (Charles, 2011). A obra de João Ribeiro, portanto, não inaugura essa virada, mas se insere em um movimento mais amplo –

⁴ Decreto nº 981.

iniciado no Império e aprofundado na República – de construção de uma cultura histórica escolar baseada em referenciais científicos e em novas formas de periodização.

Ao abandonar a matriz teológica, o currículo reafirma a emergência de uma História entendida como disciplina autônoma, comprometida com o método crítico e a análise documental, alinhando-se às correntes evolucionistas e antropológicas do século XIX. Essa reformulação do discurso histórico, porém, é também um ato político, que visa construir uma identidade nacional desvinculada das narrativas religiosas e legitimadora dos valores republicanos, como a cidadania, a racionalidade e o progresso (Reis, 2003).

Isso fica evidente quando cotejamos os pontos prescritos para 1882 – como “noções preliminares”, “tempos primitivos” e “povos orientais” –, que em Moreira de Azevedo são abordados a partir de Israel e da criação do Éden (Guerra; Barnabé, 2023). O abandono dessa matriz teológica em favor de uma abordagem mais laica e científica revela um alinhamento com o espírito republicano.

Essa inflexão também se manifesta no conteúdo do compêndio adotado, que insere temas como “o homem pré-histórico”, “as raças humanas” e “os tipos sociais”, conteúdos estes que ecoam os debates antropológicos e evolucionistas do século XIX. A adesão a essa nova perspectiva dialoga com os avanços epistemológicos da disciplina História, que começava a se constituir como ciência autônoma, distanciando-se dos pressupostos religiosos. A história do Oitocentos passou a reivindicar uma linguagem científica própria, comprometida com fontes, método e análise crítica, o que se reflete, ainda que de maneira introdutória, na proposta do compêndio analisado (Dosse, 2001).

Todavia, o cotejo entre o compêndio e o Programa de Ensino de 1892 atesta também seus limites. Dois conteúdos previstos no currículo não encontram correspondência na obra adotada: A Ciência da História e a Civilização Romana. O primeiro tema, só foi incorporado após o programa de 1929, tendo como referencial os pontos (“noções preliminares”, “objeto da história e seus métodos”, “o que é fato histórico”, “fontes”, “importância da bibliografia”, “ciências auxiliares da história”, “cronologia” e “grandes divisões da história”) (Penna, 2008; Vechia; Lorenz, 1998). A ausência, portanto, não indica necessariamente resistência, mas o próprio estágio de desenvolvimento da historiografia escolar no início da República.

Já a exclusão da História Romana, presente desde os programas imperiais – como o de 1850 – (Vechia; Lorenz, 1998, p. 18), levanta questões mais complexas. Era comum que os compêndios escolares do século XIX tratassem a História Romana como um momento autônomo, apartado da História Antiga, em razão de seu valor simbólico enquanto modelo civilizacional e jurídico para os Estados modernos (Turin, 2015). Além dessa dimensão, é

possível considerar fatores ligados à própria forma editorial do compêndio. Como observa Guarinello (2003), as narrativas históricas escolares são moldadas por gêneros, convenções e formatos específicos, que delimitam temas, extensões e modos de exposição. Nesse sentido, não se pode descartar a hipótese de que a História Romana estivesse prevista para compor um volume próprio, hipótese compatível com práticas editoriais recorrentes no século XIX, que frequentemente fragmentavam a História Antiga em partes autônomas. Um exemplo é o do professor João Maria da Gama Berquó, autor de *História Universal (Noções)*, de 1887, estruturada em dois volumes – *História Antiga do Oriente* e *História da Grécia e de Roma* –, além de *Noções Sumárias de História Universal*, publicada em 1889 (Barnabé; Galerani, 2023). Embora a organização adotada por Ribeiro seja distinta, reunindo Oriente e Grécia em um mesmo volume e deixando Roma aparentemente ausente, o caso de Berquó evidencia a existência de modelos editoriais que segmentavam a Antiguidade em unidades independentes. Dessa forma, a ausência da História Romana no compêndio analisado pode estar relacionada não apenas a escolhas de conteúdo, mas também a decisões de organização editorial e material da obra.

A esse cenário soma-se o fato de que João Ribeiro viaja para a Alemanha em 1895 (Barchi, 2018), o que pode ter interferido nas condições materiais e intelectuais necessárias à continuidade do projeto editorial, contribuindo para que um eventual volume dedicado a Roma não viesse a público. Assim, a exclusão de Roma pode ser interpretada não apenas como uma escolha pedagógica ou ideológica, mas também como resultado das condições concretas de produção, circulação e consumo do compêndio, combinadas às dinâmicas próprias da forma editorial dos manuais escolares oitocentistas.

Além disso, o compêndio privilegia os conteúdos relacionados ao mundo grego, com ênfase na cultura, na vida cívica e nas instituições – temas caros à educação liberal oitocentista. Esse recorte aproxima-se do que Chartier (1990) identifica como uma seleção do passado antigo orientada por finalidades formativas, na qual determinados episódios e valores da Antiguidade são mobilizados para sustentar projetos políticos e pedagógicos contemporâneos. Nesse sentido, a centralidade atribuída à Grécia – especialmente à democracia ateniense, à cidadania e à razão filosófica – revela um uso normativo do passado, que dialoga com os ideais republicanos então em circulação. Isso não significa, porém, a simples exclusão de Roma ou da religião do horizonte didático, mas antes a sua reinterpretação seletiva, em um processo de hierarquização de modelos históricos que, como lembra Guarinello (2014), expressa disputas sobre o que deve ser lembrado e ensinado.

Para demonstrar como essas escolhas pedagógicas e narrativas se materializaram no currículo do Ginásio Nacional, o quadro 2 sistematiza os compêndios de História Antiga oficialmente adotados pela instituição entre 1882 e 1929. A relação permite observar a permanência de certos títulos, a introdução de novos manuais – entre eles o de João Ribeiro – e a convivência entre obras nacionais e estrangeiras, indicando que a reorganização dos conteúdos da Antiguidade ocorreu de forma gradual e marcada por disputas e alternâncias de referência.

Quadro 2 — Compêndios de História Antiga adotados no ICPII

ANO PROGRAMA DE ENSINO	AUTOR	TÍTULO DO LIVRO DIDÁTICO	EDITORA	SÉRIE
1882	Dr. Moreira Azevedo	<i>Compêndio História Antiga</i>	B. L. Garnier	5º ano
1892	João Ribeiro	<i>História Antiga</i>	Alves & Cia	5º ano
1892	João Maria da Gama Berquó	<i>História Universal</i>	Alves & Cia	6º ano
1892	Charles Seignobos	<i>História da Civilização</i>	Alves & Cia	6º ano
1893	João Ribeiro	<i>História Antiga</i>	Alves & Cia	5º ano
1893	João Maria da Gama Berquó	<i>História Universal</i>	Alves & Cia	6º ano
1893	Charles Seignobos	<i>História da Civilização</i>	Alves & Cia	6º ano
1895	João Ribeiro	<i>História do Oriente e Grécia</i>	Alves & Cia	4º e 5º anos
1895	Georg Weber	<i>História Universal</i>	Escritório da Imprensa	4º e 5º anos
1898	Georg Weber	<i>História Universal</i>	Escritório da Imprensa	4º ano
1898	Charles Seignobos	<i>Historie de la Civilisation</i>	Alves & Cia	7º ano
1912		-	-	5º ano
1915	Escragnolle Doria	-	-	4º ano
1915	João Ribeiro	-	-	4º ano
1926	João Ribeiro	<i>História Universal</i>	Jacinto Ribeiro	2º, 3º e 4º anos
1926	Gastão Ruch	<i>História da Civilização</i>	F. Briguier Cia	2º, 3º e 4º anos
1929	Gastão Ruch	<i>História da Civilização</i>	F. Briguier Cia	3º e 4º anos
1929	Jonathas Serrano	<i>Epitome da História Universal</i>	Francisco Alves	3º e 4º anos
1929	Oliveira Lima	<i>História da Civilização</i>	Melhoramentos	3º e 4º anos

Fonte: Vechia e Lorenz (1998).

Assim, a análise da adoção desses compêndios demonstra que o manual de João Ribeiro participa de um processo mais amplo de redefinição do ensino de História Antiga, no qual a incorporação de novos referenciais convive com permanências significativas em termos de conteúdos, autores e modelos narrativos.

O compêndio de Ribeiro foi adotado em três programas de ensino (1892, 1893 e 1895), sendo substituído em 1898 pelos manuais de Georg Weber, que já era utilizado junto ao compêndio de João Ribeiro em 1895, e Charles Seignobos (1854-1942), adotado nos programas referentes aos anos de 1892 e 1893. No que se refere a este último, nota-se que *História da Civilização* (1887) deixou de ser utilizado no programa de 1895, para retornar no penúltimo programa dessa mesma década, em 1898. Diferentemente de muitos compêndios de *História Universal* em circulação no período – organizados prioritariamente como narrativas cronológicas de povos e acontecimentos – a *História da Civilização* de Seignobos estruturava-se em torno do desenvolvimento das instituições, dos costumes e da vida material e intelectual das sociedades, abrindo inclusive com um capítulo dedicado às Idades Pré-históricas (Barnabé; Andrade, 2024). Essa abordagem, associada ao projeto de conferir um caráter mais “científico” ao ensino de História, ajuda a explicar a permanência e o retorno da obra nos programas do Ginásio Nacional, ainda que em alternância com outros títulos utilizados no período.

A década de 1890, portanto, revela não apenas a circulação simultânea de diferentes compêndios, bem como um momento de transição metodológica e epistemológica no ensino da História Antiga. Há séries em que até três autores são mencionados no mesmo programa (como em 1892 e em 1895), o que aponta para um currículo em disputa, ainda em processo de consolidação sob os moldes científicos e seculares da Primeira República (1889-1930). Nesse contexto, o compêndio de João Ribeiro ocupa posição central, não apenas pela constância com que foi adotado, mas sobretudo por representar uma ruptura significativa com a tradição pedagógica anterior, marcada pelo predomínio da História Sagrada.

Ao contrário de grande parte dos manuais da década – como os de Moreira Azevedo ou Georg Weber – que ainda mantinham, em suas introduções ou capítulos iniciais, referências bíblicas e cronologias ancoradas na tradição judaico-cristã, a obra de Ribeiro aposta em uma abordagem laica, incorporando o tema da Pré-História e dialogando com os avanços arqueológicos e antropológicos do século XIX. Essa escolha, contudo, não era absolutamente inédita: autores como João Maria da Gama Berquó e Mattoso Maia já haviam mencionado a Pré-História em compêndios de 1887, embora de maneira breve, hesitante ou pouco articulada e, o próprio Berquó, em *Noções Sumárias de História Universal* (1889), retomou a História Sagrada como eixo introdutório (Galerani; Barnabé, 2023). Essa oscilação revela que a presença

da Pré-História nos manuais do período não constituía ainda uma orientação consolidada, mas um campo experimental marcado por disputas conceituais.

Nesse contexto, o compêndio de Ribeiro ganha relevo não por inaugurar o tema, mas por integrá-lo de forma contínua e coerente à narrativa histórica, oferecendo uma formulação mais articulada do que aquela encontrada em outros manuais do período. A inclusão da Pré-História no Ensino Secundário, ainda que tímida, evidencia uma mudança mais ampla na compreensão da origem da humanidade, que passa a ser explicada à luz de descobertas científicas recentes, e não mais exclusivamente por narrativas religiosas – movimento que a obra de Ribeiro captura com clareza.

A substituição de seu compêndio ao final da década por manuais europeus, como os de Charles Seignobos e Georg Weber, precisa ser entendida nesse cenário de transição. Seignobos representava uma tendência de racionalização e erudição no ensino histórico, distanciada das narrativas sagradas, enquanto Weber ainda preservava elementos bíblicos. A preferência por autores estrangeiros pode indicar uma busca institucional por modelos considerados mais sistemáticos e modernos, embora tal movimento não tenha garantido a continuidade da Pré-História como parte estruturante do currículo, já que nem todos os substitutos incorporavam o tema de modo consistente.

2.0 Circulação, Divulgação e Disputas no Mercado Editorial

Essa presença formal da *História Antiga* no currículo, contudo, não garante, por si só, sua ampla circulação ou recepção favorável. Por isso, a fim de compreender a inserção efetiva da obra no espaço público e suas possíveis apropriações, mapeamos a circulação espacial e temporal desse compêndio por meio dos periódicos presentes na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional durante o período de 1890 a 1920 (Silva, 2020). Assim, alguns poucos anúncios de venda foram encontrados nos jornais *O Tempo* (RJ, 1830-1899); *Diário de Notícias* (RJ, 1860-1899); *Jornal do Commercio* (RJ, 1827-2016), *Diário Oficial* (AM, 1893) e *A Semana: Volume I* (RJ, 1885-1899), mais precisamente 14 entre 1892 e 1896.

O primeiro anúncio data de 20 de março de 1892; o segundo foi divulgado em 23 de janeiro de 1893; o terceiro, em 12 de janeiro de 1894; dez anúncios foram publicados em 1895 e o último refere-se a 1896, todos sob responsabilidade da editora Alves & Cia. Esse dado ganha relevância quando se considera que, como demonstra Bragança (2016), a casa de Francisco Alves consolidou-se, nas últimas décadas do século XIX, como o principal polo editorial do mercado escolar brasileiro, estruturando uma ampla rede de produção, comercialização e

legitimação de compêndios didáticos. Dentre os anúncios datados de 1895, nove deles foram publicados no jornal *A Semana*, em que trabalhava Ribeiro. A recorrência dessas inserções publicitárias no periódico pode indicar uma estratégia articulada pela própria editora – e possivelmente pelo autor – para ampliar a visibilidade e a circulação da obra, sugerindo que o público-alvo não se limitava ao escolar. Convém lembrar que, ao ignorar as múltiplas funções e usos do compêndio no mercado editorial – aquilo que Choppin denomina “trabalho de circunscrição conceitual relativamente a outros tipos de produção literária” (2009, p. 64-65) – corre-se o risco de classificá-lo automaticamente como obra exclusivamente escolar.

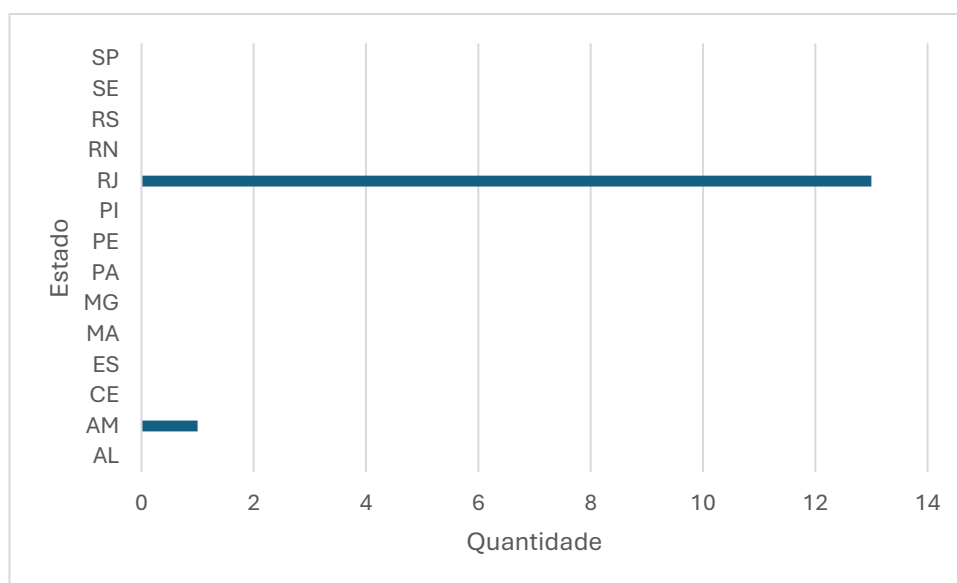
Esse mapeamento, cotejado com a compilação dos Programas de Ensino, sugere que as edições de 1892 e 1894 de *História Antiga* foram pouco trabalhadas em termos de divulgação. Essa baixa visibilidade pode ter múltiplas explicações. Além do peso simbólico dos manuais estrangeiros – que ainda gozavam de prestígio nas instituições de ensino brasileiras mesmo após a Proclamação da República – é possível que certas características internas do compêndio tenham limitado sua adoção. Como já apontado, a obra apresentava um texto relativamente denso e, sobretudo, rompia com a tradição da História Sagrada como eixo estruturante da narrativa histórica, o que a distanciava da formação escolar e das expectativas de professores e instituições naquele período.

Outro fator decisivo era a ausência de uma seção dedicada à História de Roma, um tópico obrigatório nos programas do Ginásio Nacional e ainda presente nas prescrições curriculares posteriores. Essa lacuna colocava o manual em desvantagem frente a obras que já contemplavam Oriente, Grécia e Roma de maneira integrada, como os compêndios de Seignobos, mais afinados às exigências oficiais. Também é preciso considerar as estratégias editoriais da própria editora Alves & Cia., que, embora atuante no mercado escolar, talvez priorizasse outras obras em seu catálogo – mais alinhadas aos programas oficiais ou mais seguras comercialmente, inclusive com traduções de autores consagrados. Ademais, o número reduzido de anúncios não deve ser interpretado como resultado de limitações financeiras da editora – afinal, a Alves & Cia. era, nos anos 1890, a principal casa editorial do mercado escolar brasileiro. Mais plausível é que a empresa tenha optado por investir menos em propaganda impressa para esse título específico. Considerando a importância das redes escolares na circulação e legitimação dos impressos didáticos, é possível supor que a obra tenha dependido, em grande medida, de mecanismos institucionais de difusão, nos quais professores, diretores e inspetores exerciam papel relevante na seleção e recomendação dos compêndios. Assim, mais do que sinal de fracasso comercial, a escassez de anúncios pode indicar um reposicionamento

estratégico e simbólico da obra, voltado a públicos mais específicos e qualificados, em vez do mercado leitor amplo.

Nesse contexto, torna-se relevante considerar também os indícios de atritos entre João Ribeiro e a própria Editora Francisco Alves, que podem ter influenciado tanto a divulgação quanto a posterior mudança de editora na publicação de outras obras. Ainda que autores indiquem que João Ribeiro manteve uma boa relação com a Francisco Alves, um episódio ocorrido em 1895 pode revelar tensões nem sempre evidenciadas diretamente. Um anúncio publicado no jornal *O Commercio de São Paulo* nesse ano revela uma crítica do autor à forma como a editora utilizava sua imagem para vender novas edições do *Curso gramatical* (1887). Nesse texto, Ribeiro ironiza os editores, afirmando que continuam a abusar de sua “fama filológica” e que alegam ter tido prejuízos “tudo por amor da pátria e da língua de Camões” (ed. 769, 1895). A obra *História Antiga*, publicada pela mesma editora, não é citada nesse anúncio, mas pode servir como baliza para a crítica, já que também associa João Ribeiro à sua autoridade como filólogo. Esse episódio, ainda que isolado, mostra que a relação entre o autor e a editora pode ter passado por momentos de tensão. Sabe-se que em 1918, João Ribeiro publica a obra *História Universal* pela editora Jacintho Ribeiro dos Santos. No índice dessa obra, ele afirma utilizar o *História Antiga* como base para a parte dedicada à Antiguidade. A mudança de editora nesse momento pode estar relacionada a essas divergências anteriores, ainda que não haja informações diretas sobre os motivos da escolha.

Figura 1 — Circulação dos anúncios nos Estados entre 1890-1900



Fonte: Organizado pela autoria a partir da Hemeroteca Digital Brasileira.

A figura da circulação por estado ajuda a dimensionar ainda mais a tímida divulgação do compêndio, reforçando a hipótese de que sua recepção foi marcada por restrições geográficas e institucionais. Como já abordado, é importante lembrar que a sociedade brasileira dos finais do século XIX experimentava um *frisson* provocado pela expectativa de estar a caminho de um mundo moderno e civilizado, alardeado pela divulgação científica na imprensa e na literatura. No entanto, o que se verificava, mediante análise dos conteúdos de História nos demais compêndios da época, era uma História Escolar ainda fortemente alicerçada sobre os ombros da História Sagrada. Os autores que escreviam para esse mercado, em sua maioria, preservavam essa tradição em suas obras.

O compêndio de Ribeiro pode, assim, ser lido como um sintoma do tensionamento daquele período: havia, por um lado, uma predisposição de certos setores letrados para elogiar a atualidade científica de *História Antiga*; por outro, restava a dúvida se tal proposta inovadora seria capaz de desbancar os compêndios já em uso – mais alinhados com os referenciais tradicionais e com o imaginário pedagógico herdado do Império –, portanto, observa-se que a permanência da História Sagrada nos currículos e nos livros didáticos até o início do século XX indica que a modernização do ensino ocorreu de forma lenta e contraditória, em meio a disputas entre diferentes projetos de sociedade e de formação do cidadão (Bittencourt, 2004).

Essa tensão entre modernização e permanência de referências tradicionais também pode ser vista no próprio campo literário e crítico da época. No *Retrospecto literário* de 1895, Araripe Júnior, ao abordar os manuais de História Antiga, escreveu: “em 1893 essa classe de estudos foi em relação a outros anos pouco produtiva. Quase que se cingiu a ligeiros *comptes rendus* de algumas obras e à colaboração dos críticos estrangeiros sobre obras estrangeiras” (Araripe Junior, 1895, p. 10). O anúncio, junto ao levantamento de compêndios de Antiguidade que circulavam no mercado brasileiro durante a década de 1890, propicia pistas sobre quais obras se mantinham em circulação, bem como o momento em que outras ingressavam nesse circuito. Nota-se que, mesmo com o crescimento do mercado editorial impulsionado pela expansão do Ensino Secundário, havia ainda escassa produção nacional nessa área, sobretudo voltada à Antiguidade.

Esse cenário poderia ter favorecido a inserção do compêndio de Ribeiro, já que a oferta de manuais nacionais sobre Antiguidade era reduzida e o autor apresentava uma escrita mais erudita, alinhada aos discursos científicos em ascensão. No entanto, apesar dessa potencial brecha no mercado, os dados apontam para uma circulação tímida da obra, com número reduzido de anúncios e limitada difusão geográfica. Isso indica que, embora inovadora em sua abordagem e descolada da tradição da História Sagrada, *História Antiga* não alcançou o mesmo

nível de difusão comercial de outros compêndios amplamente utilizados no ensino secundário. O levantamento realizado na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional confirma a forte presença de manuais franceses, alemães e portugueses no mercado editorial brasileiro, ao mesmo tempo em que os programas de ensino evidenciam a utilização da obra *História Antiga* de Justiniano José da Rocha até a década de 1860 (Vechia; Lorenz, 1998, p. 50) e a permanência do compêndio *História Antiga* de Moreira de Azevedo até o início da década de 1880 (Vechia; Lorenz, 1998, p. 72, 84, 100), ambos estruturados pela História Sagrada e pela narrativa criacionista. A partir da década de 1890, observa-se a incorporação do compêndio de João Ribeiro, organizado em torno da Pré-História e de referenciais científicos, sem que isso implicasse o desaparecimento imediato de outros modelos historiográficos, como demonstra a permanência da *História Universal* (1882) de Georg Weber nos programas de 1895 e 1898 (Vechia; Lorenz, 1998, p. 151, 170). A modernização do ensino, portanto, não ocorreu por substituição abrupta, mas pela coexistência de diferentes matrizes interpretativas e pedagógicas, revelando um processo gradual de renovação da cultura escolar.

Quadro 3 — Relação dos anúncios de vendas de compêndios de Antiguidade presentes no *Jornal do Commercio* entre 1890-1899

AUTOR	OBRA	EDITORA	ANO DE PUBLICAÇÃO	ANO DO ANÚNCIO
Abbade Millot	<i>História Universal</i>	Garnier	1802	1890
Georg Weber	<i>História Universal</i>	Democrática	1882	1890
Cesar Cantú	<i>História Universal</i>	Democrática	1838	1891
Consiglieri Pedroso	<i>História Universal</i>	Livraria do Povo	—	1891
Julio A. de Menezes	<i>História Universal</i>	—	—	1891
F. Pereira	<i>História de Roma</i>	J. L. Monteiro	—	1892
Dr. Moreira Pinto	<i>Noções de História Universal</i>	Alves & Cia	—	1893
Berquó	<i>História Antiga do Oriente</i>	Alves & Cia	—	1893
Berquó	<i>História da Grécia e Roma</i>	Alves & Cia	—	1893
Berquó	<i>História Universal</i>	Alves & Cia	—	1893
D. Maria Emília Leal (trad.)	<i>História Universal (trad.)</i>	Alves & Cia	—	1893
Victor Duruy	<i>História Universal</i>	B. L. Garnier	1865	1893
João Ribeiro	<i>História Antiga</i>	Alves & Cia	1892	1893

Pedro Parley	<i>História Universal</i>	A. Pinheiro	1869	1899
Mattoso Maia	<i>História Antiga</i>	Azevedo & C.	1887	1899
—	<i>História Universal</i>	Jaime Moniz	—	1897
Bredow (Gottfried G. Bredow)	<i>História Universal</i>	—	—	1898
Dr. Joaquim M. de Lacerda	<i>História Universal</i>	Garnier	—	—

Fonte: *Jornal do Commercio* (1890-1899).

Conforme se observa no quadro, a editora Alves & Cia, durante a década de 1890, anunciou exclusivamente os compêndios de João Maria da Gama Berquó, João Ribeiro e Maria Emília Leal. Embora esse dado já aponte para uma atuação editorial concentrada, ele não elimina a presença de outras editoras publicando obras sobre temas históricos, ainda que em menor escala. É importante destacar que, apesar do número reduzido de anúncios para a obra de João Ribeiro, seu compêndio permaneceu em uso por cerca de seis anos, o que evidencia sua relevância e consolidação como material didático na educação da época. Essa longevidade permite problematizar a tensão entre o tradicional e o moderno no Ensino de História, sobretudo no que tange à disciplina de História Antiga, configurada como um campo em redefinição frente às exigências curriculares republicanas.

Além disso, ao considerar que algumas das obras anunciadas são bastante antigas, como as de Abbade Millot (1802) e Victor Duruy (1865), percebe-se que o mercado educacional lidava simultaneamente com um repertório clássico e uma demanda crescente por traduções e atualizações, como exemplifica o caso de Maria Emília Leal. A atuação da Editora Francisco Alves nesse segmento pode ser melhor compreendida a partir do levantamento realizado por Cabrini (1994), complementado pelo mapeamento dos compêndios publicados pela casa editorial que abordam a Antiguidade. Os autores vinculados a esses manuais – em grande parte professores do ensino secundário e intelectuais com circulação em instituições letradas e na imprensa pedagógica – integram redes de sociabilidade que contribuíram para a consolidação de determinados modelos de escrita escolar da História. A presença recorrente de novas edições e reedições, observável no quadro 4, indica que esses compêndios tiveram circulação continuada e foram sendo ajustados às demandas do ensino secundário. Desse modo, os manuais sobre a Antiguidade publicados pela Francisco Alves devem ser compreendidos como parte de um circuito intelectual e editorial mais amplo, no qual se articulavam interesses pedagógicos, projetos editoriais e disputas em torno da definição dos conteúdos e formas de ensinar História no país.

Quadro 4 — Compêndios de História da Antiguidade publicados pela Editora Francisco Alves entre 1880 e 1920

NOME DO AUTOR	NOME DA OBRA	NÚMERO DA EDIÇÃO ⁵	ANO
A. Moreira Pinto	<i>História Universal</i>	2ª edição	1886
Berquó	<i>História Antiga do Oriente</i>	—	1887
Berquó	<i>História Antiga da Grécia</i>	—	1887
Berquó	<i>História Universal</i>	—	1889
João Ribeiro	<i>História Antiga do Oriente e Grécia</i>	2ª edição	1894
Maria E. Leal	<i>Rudimentos de História Universal</i>	2ª edição	1899
Sá e Benevides	<i>Lições de História da Civilização</i>	3ª edição	1912
Sá e Benevides	<i>Pontos de História Geral</i>	—	1912
Jônatas Serrano	<i>Epítome de História Universal</i>	—	1913
Osório Duque Estrada e Leoncio Correia	<i>História Universal</i>	—	1920

Fonte: Cabrini (1994).

A análise cruzada entre os anúncios de jornais da década de 1890 e o catálogo da editora demonstra, como exposto acima, que a Francisco Alves não diversificou significativamente sua produção nesse segmento. Embora fosse uma das principais casas editoriais voltadas ao mercado escolar, seu catálogo de obras sobre Antiguidade revela uma oferta limitada diante da expansão do Ensino Secundário na Primeira República. Nesse cenário, o termo “manuais mais atualizados” deve ser compreendido de forma relativa: a atualização não dizia respeito apenas à incorporação de novos conteúdos, mas à coexistência de diferentes modelos de narrativa histórica. Alguns compêndios mantinham forte vínculo com a História Sagrada, enquanto outros – como o de Ribeiro – já assumiam uma perspectiva laica e erudita. Uma avaliação mais precisa dessa dinâmica dependeria da comparação entre os conteúdos desses manuais,

⁵ Os números de edição apresentados correspondem às informações registradas por Cabrini e indicam a edição da obra mencionada no levantamento, não necessariamente sua primeira edição.

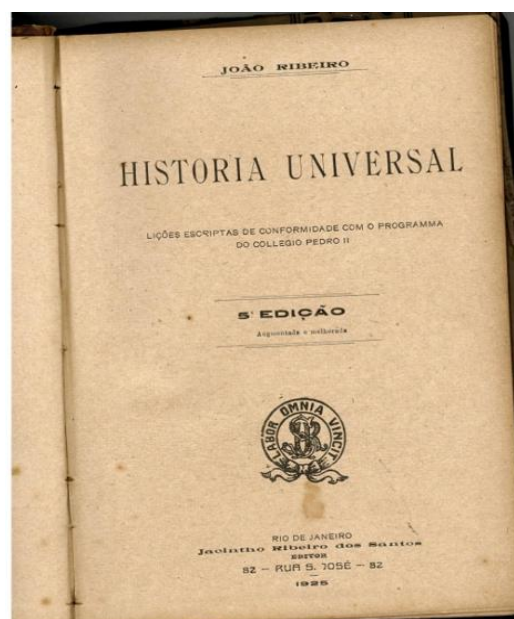
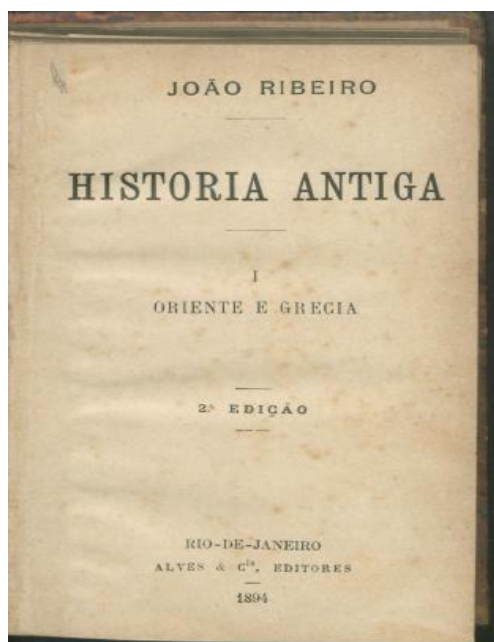
especialmente para dimensionar quantos já haviam abandonado a tradição sagrada e quantos a preservavam.

A ausência de obras como as de Charles Seignobos no catálogo publicado, apesar de sua adoção documentada (Andrade, 2020), indica também lacunas nos registros disponíveis e limitações na nossa capacidade de mapear integralmente o acervo ofertado pela editora. Esse conjunto de elementos aponta para um mercado ainda em consolidação, no qual a Francisco Alves mantinha presença relevante, mas não hegemônica, dividindo espaço com outras editoras que também publicavam compêndios históricos, ainda que em número reduzido.

2.1 *A História Universal* (1918) como desdobramento editorial

Por fim, a publicação da obra *História Universal*, em 1918, pela editora Jacintho Ribeiro dos Santos, com o reconhecimento explícito de João Ribeiro como intelectual de prestígio (Barchi, 2018), reforça o processo de atualização e legitimação do material didático. No frontispício, a obra é apresentada como “aumentada e adaptada ao Programa de Ensino do Ginásio”, evidenciando sua vinculação ao programa vigente à época. Na advertência da edição, o autor afirma: “aproveitamos ainda a nossa História do Oriente e da Grécia (em 2ª edição, já esgotada)” (Ribeiro, 1918, p. 10), indicando a continuidade e a revalorização de suas obras anteriores como base para a nova edição do manual escolar. Essa retomada sugere uma intenção deliberada de preservar conteúdos considerados fundamentais, ao mesmo tempo em que se adapta às novas demandas do ensino. Registre-se, apenas em termos descritivos, que a edição de 1894 contava com 365 páginas dedicadas exclusivamente à História Antiga. Já na *História Universal* (1918), os conteúdos relativos à Antiguidade distribuem-se entre a Pré-História e o Oriente (p. 3-34), a Grécia (p. 35-90) e Roma (p. 91-188), totalizando aproximadamente 186 páginas em um volume de 454 páginas. Tais dados são aqui mencionados unicamente como referência contextual, uma vez que a presente dissertação não realiza análise sistemática nem comparação interpretativa entre as duas obras.

Figuras 2 e 3 — Folha de Rosto do Compêndio *História Antiga* e do Compêndio *História Universal*



Fonte: Ribeiro (1894; 1918)

A apresentação dos frontispícios das duas obras permite observar que a *História Universal* (1918) já não se restringe à Antiguidade oriental e grega, mas organiza-se como um manual de História Universal propriamente dito. Nesse novo formato, a Antiguidade passa a constituir apenas uma das partes do conjunto, ao lado da História Medieval, Moderna e Contemporânea. Assim, a “redução relativa” do espaço destinado à Antiguidade decorre do alargamento do escopo do manual, que passa a reunir, em um único volume, diferentes períodos históricos. Do ponto de vista editorial, isso significa que o livro passa a oferecer ao público escolar um curso completo de História em um único compêndio, o que ajuda a compreender sua inserção no mercado didático da época.

Quadro 5 — Estrutura dos sumários das edições de 1894 e 1918

1892	CAPÍTULOS	1919	CAPÍTULOS
A ciência da história	I	Fenícios, Egípcios, Assírios e Babilônios	I
O homem pré-histórico	II	Povos do Ocidente	II
As raças humanas	III	Pérsia – Índia	III
Os primeiros tipos sociais	IV	China – Japão	IV
Os egípcios	V	Grécia – Período épico	V
Assírios e Babilônios	VI	Esparta e Atenas	VI

Fenícios	VII	Os imperadores da família de Alexandre	VII
Hebreus	VIII	Os bárbaros invasores	VIII
Árias, índios	IX	O carácter romano	IX
Iranianos, Medo-Persas	X	As guerras púnicas e as XII tábuas	X
Árias da Europa – Os gregos	XI	A política romana	XI
Teoria dos Árias	XII	A república romana	XII
Tempos heroicos	XIII	As conquistas romanas	XIII
Ciclo Troiano	XIV	César e Augusto	XIV
Política e legislação	XV	Os Césares	XV
Arte militar	XVI	A decadência do Império Romano do Ocidente	XVI
Guerras persas	XVII	-	-
Guerras do Peloponeso	XVIII	-	-
Tebas, Pelópidas e Epaminondas	XIX	-	-
Filipe e Alexandre	XX	-	-
Helenismo no Oriente: Síria, Egito	XXI	-	-
Arte na Grécia	XXII	-	-
As letras na Grécia	XXIII	-	-
A ciência	XXIV	-	-
Últimos tempos da Grécia	XXV	-	-
Revolução social em Esparta	XXVI	-	-

Fonte: Ribeiro (1894; 1918)

A leitura dos sumários das obras de João Ribeiro permite perceber que *História Antiga* se organiza em torno de civilizações que passam a incluir, ao lado do Oriente e da Grécia, também Roma. Esse modo de organização dos conteúdos não decorre apenas de escolhas individuais do autor, mas se insere em um horizonte intelectual no qual a história escolar se consolidava como uma narrativa ordenada do tempo. Uma diferença particularmente

significativa entre as duas estruturas diz respeito à supressão, na edição de 1918, dos capítulos introdutórios dedicados à ciência da História, à Pré-História, às raças humanas e aos primeiros tipos sociais. Enquanto a edição de 1894 reservava espaço para a apresentação de referenciais explicativos associados aos debates científicos do período, a reorganização posterior privilegia uma exposição mais diretamente voltada às civilizações históricas.

O enxugamento desses quatro capítulos iniciais suscita uma questão interpretativa relevante: mais do que uma simples redução de conteúdo, ele pode indicar um movimento de adequação progressiva às convenções da escrita didática e às expectativas da cultura escolar. Se, em 1892, João Ribeiro ainda dispunha de maior liberdade para incorporar discussões antropológicas, evolucionistas e epistemológicas na abertura do compêndio, em 1918 sua narrativa apresenta-se mais sistematizada e diretamente articulada aos conteúdos historicamente consolidados nos programas de ensino, sugerindo uma escrita mais ajustada às formas de organização do saber escolar. Ainda que a presente pesquisa não se proponha a explicar exaustivamente essa transformação, tal alteração pode ser interpretada como um indício do processo pelo qual o próprio autor reelabora sua produção em diálogo com as exigências da disciplina escolar. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma forma moderna de inteligibilidade histórica, na qual o passado é apresentado de maneira sequencial e cumulativa, permitindo articular origens, percursos e projeções futuras.

Essa representação aproxima-se do que José Carlos Reis (2011) caracteriza como tempo histórico enquanto “representação intelectual e cultural” – isto é, não apenas a sucessão cronológica de acontecimentos, mas um modo específico de interpretar a relação entre passado, presente e futuro, historicamente produzido por sujeitos e sociedades. O tempo, nesse sentido, não é simplesmente “dado”, mas construído e dotado de sentido no interior de uma cultura.

Esse movimento pode ser compreendido à luz da reflexão de José D’Assunção Barros (2011) sobre temporalidade. Para o autor, o conceito diz respeito aos modos humanos de perceber, distinguir e articular passado, presente e futuro. “Temporalizar”, escreve Barros, significa transformar o devir aparentemente contínuo em unidades compreensíveis – como Antiguidade, Modernidade e Contemporaneidade –, permitindo sua apropriação simbólica e organização didática. A divisão do passado em civilizações e períodos, como faz João Ribeiro, constitui um exemplo dessa operação aplicada ao ensino.

Além disso, Barros (2011) destaca a noção de “duração”, que remete aos diferentes ritmos de transformação histórica: alguns fenômenos se alteram lentamente, enquanto outros o fazem de modo acelerado. Ao organizar *História Antiga* como um bloco civilizacional, o manual contribui para construir uma percepção de longa duração associada às origens do mundo

ocidental, reforçando a ideia de permanências culturais estruturantes. Assim, o índice deixa de ser neutro, ao comunicar uma determinada concepção de tempo e de passado.

Nessa perspectiva, como propõe Ronaldo Cardoso Alves (2011), o ensino de História atua como um espaço privilegiado de formação da consciência histórica – entendida como a capacidade de atribuir sentido à experiência humana no tempo, articulando passado, presente e futuro. A escola, por meio de narrativas históricas, oferece formas socialmente construídas de orientação temporal. O manual, nesse contexto, deixa de ser um simples repositório de informações e passa a funcionar como mediador entre os estudantes e o mundo histórico, contribuindo para a produção de sentidos sobre a experiência social.

É nesse enquadramento que João Ribeiro pode ser reconhecido como um homem de seu tempo. Sua escrita didática dialoga com os códigos pedagógicos e intelectuais vigentes no final do século XIX e início do XX, período marcado pela centralidade da Antiguidade greco-romana na organização das narrativas de História Universal e na formação cultural escolarizada. Como apontam Reis (2011) e Barros (2011), o trabalho historiográfico é atravessado por concepções de temporalidade, seleção de durações, escolha de eventos e construção narrativa. A história ensinada não apenas transmite fatos, mas organiza ritmos, define hierarquias culturais e estabiliza interpretações socialmente compartilhadas sobre o passado.

A observação dos sumários permite reconhecer que o João Ribeiro de 1918 não é exatamente o mesmo de 1892. Essa diferença, contudo, não deve ser interpretada como ruptura, mas como expressão de um campo intelectual e editorial em transformação. Entre uma obra e outra, consolidam-se a República, ampliam-se os públicos escolares e fortalece-se o mercado de livros didáticos. Nesse quadro, a incorporação de conteúdos de História Antiga em um manual de História Universal pode ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de reorganização do saber histórico no espaço escolar – envolvendo redefinições na experiência social do tempo e nas formas narrativas que buscam torná-lo inteligível.

Situar João Ribeiro nesse contexto implica reconhecer que sua escrita didática se insere em uma forma moderna de compreender o tempo histórico, marcada pela articulação entre experiência passada e expectativa de futuro, conforme discutem autores como Reis e Barros. Nesse horizonte, a história deixa de ser apenas um repertório de exemplos morais e passa a ser concebida como processo e movimento, orientado pela ideia de transformação histórica. Seu ensino, por sua vez, contribui para a formação de sujeitos capazes de se reconhecerem nessa temporalidade. Como observa Alves (2011), ao organizar o passado em narrativas dotadas de sentido para a vida social, o ensino de História participa da formação da consciência histórica e da construção de identidades.

É sob essa perspectiva – e não com o objetivo de realizar uma comparação sistemática de conteúdos – que a edição de 1918 é mencionada ao longo desta dissertação. Ela permite compreender a trajetória intelectual e editorial de João Ribeiro, evidenciando como suas obras dialogam com as transformações do ensino de História no período e revelando que a escrita didática do passado é, ela própria, um produto histórico.

Compreender a organização do passado proposta por João Ribeiro implica, contudo, avançar para além da análise das estruturas narrativas e temporais de seus compêndios. Se o exame dos sumários e da ordenação dos conteúdos permite identificar uma determinada concepção de tempo histórico e de civilização, torna-se igualmente necessário investigar as bases intelectuais, historiográficas e científicas que sustentam essa escrita. Nesse sentido, o capítulo seguinte desloca o olhar da forma para os fundamentos, examinando a recepção de correntes historiográficas, filosóficas e científicas mobilizadas pelo autor na elaboração da primeira parte do compêndio. Trata-se, portanto, de compreender como saberes produzidos no âmbito da história erudita europeia do século XIX são apropriados, reelaborados e escolarizados, dando origem a uma narrativa histórica voltada à formação cultural no espaço escolar brasileiro.

CAPÍTULO II

A Recepção como Categoria de Análise no Compêndio *História Antiga*: o caso do Oriente

A análise da História Antiga no compêndio *História Antiga*, de João Ribeiro, exige uma abordagem que ultrapasse a simples descrição dos conteúdos ou a enumeração dos temas abordados. Trata-se de compreender de que modo determinadas interpretações do passado antigo foram apropriadas, reorganizadas e convertidas em saber escolar no contexto brasileiro do final do século XIX. Para tanto, este capítulo adota a noção de recepção como categoria central de análise, entendida como um processo histórico de mediação cultural que envolve a circulação de saberes, a atuação de filtros interpretativos e adaptações pedagógicas.

No campo dos estudos clássicos, a perspectiva da recepção tem sido amplamente mobilizada para demonstrar que a Antiguidade não constitui um objeto fixo ou estável, mas um conjunto de imagens, narrativas e valores continuamente reinterpretados em função das demandas e preocupações de diferentes contextos históricos. Como argumentam Mary Beard e John Henderson (1998), a recepção da Antiguidade desloca o foco da investigação da busca por uma suposta fidelidade ao passado para a análise dos sentidos que esse passado assume em épocas posteriores. A Antiguidade, portanto, não é simplesmente herdada, mas ativamente reconstruída por meio de leituras, seleções e reorganizações que respondem a interesses e necessidades de diferentes contextos históricos. Nessa perspectiva, o problema central não consiste em verificar o grau de fidelidade de uma obra ao passado antigo, mas compreender os processos pelos quais esse passado é apropriado, reinterpretado e convertido em novas formas de conhecimento.

Essa abordagem revela-se particularmente fecunda quando aplicada ao Ensino de História, pois permite observar que o conhecimento histórico escolar não corresponde a uma simples reprodução da historiografia acadêmica especializada. Conforme indicam Glaydson José da Silva, Pedro Paulo Funari e Renata Senna Garraffoni (2020), o saber sobre o mundo antigo que circula no espaço escolar é produzido a partir de um repertório intermediário, composto por manuais, compêndios, traduções e sínteses históricas, que operam como instâncias fundamentais de mediação cultural. Nesse sentido, o passado antigo é reorganizado segundo critérios pedagógicos, sendo simplificado, hierarquizado e dotado de sentidos formativos específicos. A partir dessa perspectiva, a noção de recepção permite apreender a distância entre os contextos de produção dos fenômenos antigos e suas recriações posteriores. Como sintetizam os autores, “recepção aponta para a verificação da distância entre a gênese e

a recriação posterior; já os usos do passado enfatizam os contextos posteriores” (Silva; Funari; Garraffoni, 2020, p. 44).

Nesse quadro, o manual didático assume papel central. Longe de constituir um suporte neutro de conteúdos, o livro escolar configura-se como um artefato cultural atravessado por múltiplas instâncias de produção e circulação. Como destaca Circe Bittencourt:

(...) trata-se de um objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. (...) Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista (2004, p. 301).

A escolarização da Antiguidade, nesse cenário, não corresponde à simples reprodução de modelos historiográficos europeus, tampouco a uma criação inteiramente autônoma do espaço escolar. Trata-se de um processo de recepção mediada, no qual diferentes tradições interpretativas são mobilizadas e reconfiguradas segundo critérios de inteligibilidade e utilidade pedagógica.

Essa dinâmica contribuiu para a consolidação de narrativas históricas marcadas pela ordenação sequencial das civilizações antigas, frequentemente estruturadas segundo uma lógica evolucionista e progressiva, na qual determinadas experiências históricas são apresentadas como etapas decisivas do desenvolvimento civilizacional, enquanto outras são situadas em posições secundárias ou introdutórias (Silva; Funari; Garraffoni, 2020). Tal estrutura narrativa não decorre de escolhas individuais isoladas, mas de um horizonte intelectual compartilhado, no qual a História desempenha uma função formativa central na construção de valores morais, políticos e culturais.

Do ponto de vista teórico, torna-se necessário diferenciar a noção de recepção da categoria de usos do passado, frequentemente mobilizada em debates sobre memória, identidade e política. Ao refletir sobre as apropriações da Antiguidade, Anderson Vargas destaca o caráter aberto e disputado das interpretações do passado, ao ressaltar que:

para realmente entender alguma invocação do passado, especialmente as perturbadoras apropriações da Antiguidade, causadoras de indignação e perplexidade, é preciso reconhecer que o passado não carrega consigo o que pode e deve ser dito dele, e as avaliações de seus ‘usos’ é questão sempre em aberto para especialistas e demais usuários do passado (Vargas, 2024, p. 88-89).

Essa formulação evidencia que a categoria de usos do passado está associada a disputas explícitas de sentido e a intervenções conscientes sobre a história, o que pode conduzir a leituras

anacrônicas quando aplicada diretamente a manuais escolares do século XIX. A noção de recepção, por sua vez, permite apreender processos mais difusos e estruturais, nos quais a Antiguidade é reconfigurada no interior de tradições historiográficas, práticas escolares e finalidades pedagógicas específicas, sem pressupor uma instrumentalização plenamente consciente por parte do autor.

Ao condensar e articular saberes diversos em uma narrativa coerente, o compêndio contribui para fixar imagens do passado antigo que se tornam socialmente compartilhadas no interior da escola. Conforme aponta André Chervel (1990), os saberes escolares possuem uma lógica própria, produzida no interior das disciplinas, e respondem a finalidades específicas de formação, o que implica operações sistemáticas de seleção, ordenamento e hierarquização dos conteúdos históricos.

No caso de João Ribeiro, a análise não parte da ideia de uma simples utilização da Antiguidade para fins previamente definidos, mas da compreensão de que sua escrita didática resulta de processos de apropriação, seleção e reelaboração de referências historiográficas, filosóficas e científicas amplamente difundidas no período. Inserido nesse universo intelectual, o autor converte tais referências em uma narrativa histórica destinada ao ensino, adaptando-as às exigências e finalidades do espaço escolar.

Por fim, a perspectiva da recepção permite articular a análise do conteúdo do compêndio à reflexão sobre a formação da consciência histórica no espaço escolar. Como argumenta José Carlos Reis (2011), as narrativas históricas não apenas informam sobre o passado, mas também organizam formas específicas de perceber o tempo, a civilização e a experiência humana. De modo complementar, José D'Assunção Barros (2011) ressalta que as operações historiográficas de periodização, seleção e ordenamento do passado constituem formas historicamente situadas de “temporalização”, entendida como um processo ativo de construção de sentido, na medida em que ““temporalizar” (estabelecer temporalidades) é, de certa maneira, territorializar o tempo, tomar posse do devir aparentemente indiferenciado, percebê-lo simbolicamente – operacionalizá-lo, enfim.” (Barros, 2011, p. 3).

Ao receber e reconfigurar a Antiguidade em moldes escolares, o manual de João Ribeiro não apenas difunde conhecimentos históricos, mas também participa da construção de determinadas formas de compreender o passado, orientadas por concepções de progresso, civilização e continuidade histórica amplamente difundidas no período. Desse modo, a escrita didática pode ser entendida como um espaço privilegiado de seleção e organização dos conteúdos históricos, contribuindo para conferir visibilidade a certos temas, personagens e processos em detrimento de outros.

É a partir dessa chave interpretativa que as seções seguintes se dedicam à análise das matrizes intelectuais e das operações narrativas que sustentam a primeira parte do compêndio *História Antiga*, compreendida como espaço privilegiado de recepção e mediação no ensino secundário. Antes de alcançar a Grécia – que ocupará lugar central na arquitetura do manual e será objeto de análise específica no capítulo seguinte –, interessa compreender como se constituem as bases interpretativas que tornam possível essa hierarquização do passado no interior da escrita didática.

3.0. Matrizes intelectuais da Antiguidade Oriental: arqueologia, historiografia e orientalismo no século XIX

A organização da Antiguidade Oriental nos manuais escolares do final do século XIX não pode ser compreendida apenas como resultado de escolhas didáticas pontuais, mas deve ser situada no interior de tradições intelectuais mais amplas que, desde o Oitocentos, estruturaram as formas ocidentais de produção de conhecimento sobre o passado antigo. A consolidação da História Antiga e da Arqueologia como campos científicos ocorreu de maneira profundamente vinculada a contextos sociais, políticos e culturais específicos, o que condicionou não apenas os objetos de estudo privilegiados, mas também os esquemas interpretativos mobilizados na ordenação das civilizações do passado.

Nesse sentido, a produção do conhecimento histórico e arqueológico esteve longe de se constituir como uma atividade neutra ou meramente descritiva. Como demonstra Bruce Trigger: “as interpretações arqueológicas sempre refletem, em maior ou menor grau, os valores, as preocupações sociais e as estruturas intelectuais das sociedades que as produzem” (Trigger, 2004, p. 17). Essa observação é central para compreender como determinadas imagens da Antiguidade Oriental foram estabilizadas no interior das narrativas históricas modernas, não apenas a partir do acúmulo de evidências empíricas, mas sobretudo pela aplicação de categorias analíticas forjadas no contexto europeu do século XIX.

A partir desses enquadramentos, as civilizações orientais passaram a ser sistematicamente inseridas em narrativas de longa duração que as posicionavam como momentos inaugurais da experiência histórica humana. A valorização da escrita, da religião e das primeiras formas de organização política e administrativa tornou-se um eixo recorrente dessas leituras, ao mesmo tempo em que tais sociedades eram delimitadas como referências originárias no interior de uma história universal estruturada em etapas. Essa forma de ordenação do passado operava hierarquizações temporais e culturais, atribuindo sentidos normativos às

origens da civilização a partir de parâmetros externos às próprias experiências históricas orientais.

Esse quadro interpretativo articula-se diretamente ao que Edward Said analisou como Orientalismo. Para o autor, o Oriente não constitui um objeto neutro de investigação, mas uma construção histórica e intelectual profundamente vinculada às formas pelas quais o Ocidente produziu conhecimento sobre si e sobre o outro. Como afirma o autor:

O Oriente não é apenas adjacente à Europa; é também o lugar das maiores, mais ricas e mais antigas colônias europeias, a fonte de suas civilizações e línguas, seu rival cultural e uma de suas imagens mais profundas e mais recorrentes do Outro. Além disso, o Oriente ajudou a definir a Europa (ou o Ocidente) com sua imagem, ideia, personalidade e experiência contrastantes. Mas nada nesse Oriente é meramente imaginativo. O Oriente é uma parte integrante da civilização e da cultura material europeia. O Orientalismo expressa e representa essa parte em termos culturais e mesmo ideológicos, num modo de discurso baseado em instituições, vocabulário, erudição, imagens, doutrinas, burocracias e estilos coloniais (Said, 2007, p. 22–23).

Essa formulação possibilita compreender que o conhecimento produzido sobre o Oriente esteve intrinsecamente ligado a relações históricas de poder, nas quais a Antiguidade Oriental foi simultaneamente incorporada como origem da civilização ocidental e configurada como alteridade histórica. Não se trata, portanto, apenas de um conjunto de representações equivocadas ou estereotipadas, mas de um regime discursivo que estruturou práticas acadêmicas, científicas e educativas, moldando modos de narrar, classificar e comparar as civilizações do passado.

Nos manuais escolares, esse conjunto de pressupostos assume contornos específicos. As civilizações da Antiguidade Oriental são apresentadas de modo relativamente estabilizado, associadas a realizações consideradas fundamentais para a história da humanidade, mas inseridas em um esquema que tende a fixá-las como etapas iniciais de um percurso civilizacional hierarquizado. Essa operação não decorre de decisões individuais isoladas, mas da incorporação de modelos historiográficos amplamente difundidos, que organizam o passado segundo uma lógica progressiva e classificatória.

Dessa forma, a Antiguidade Oriental que chega ao espaço escolar brasileiro deve ser compreendida como produto de uma recepção mediada, na qual saberes científicos, categorias historiográficas e imaginários culturais se articulam na produção de uma imagem normativa do passado. A articulação entre os conhecimentos produzidos pela arqueologia, as interpretações consolidadas pela historiografia e as representações do Oriente difundidas pela cultura intelectual oitocentista fornece as bases interpretativas sobre as quais se constrói a primeira parte do compêndio História Antiga, permitindo situar as escolhas narrativas de João Ribeiro

em um horizonte intelectual compartilhado, marcado por formas específicas de conceber o tempo histórico, a civilização e suas origens.

3.1. Escrever a Antiguidade no final do século XIX: tempo histórico, ciência e legitimação escolar em *História Antiga*

A introdução do compêndio *História Antiga*, de João Ribeiro, oferece um ponto de observação privilegiado para compreender como a Antiguidade foi escrita, organizada e legitimada no interior do ensino secundário brasileiro no final do século XIX. Longe de constituir um simples preâmbulo informativo, as primeiras páginas do manual explicitam uma determinada concepção de história, fundada na causalidade, na regularidade dos fenômenos sociais e na possibilidade de uma ciência histórica dotada de leis gerais.

Inserido em um contexto marcado pela consolidação da historiografia positivista, Ribeiro escreve a Antiguidade a partir de categorias intelectuais amplamente difundidas no período. Como demonstrou Charles-Olivier Carbonell (1978, p. 6-8), essa vertente historiográfica se caracterizou pela busca de cientificidade, pela valorização da explicação causal e pela confiança na identificação de regularidades históricas. Esses pressupostos estruturam a reflexão inicial do compêndio, na qual o autor afirma: “os homens sempre admitiram a causalidade na sequência dos fatos históricos; eles sempre elaboraram leis e códigos, o que fazia pressupor a existência de tendências gerais uniformes na conduta popular” (Ribeiro, 1894, p. 9).

Ao enunciar a existência de tendências gerais e de causalidade histórica, Ribeiro inscreve sua escrita em uma tradição historiográfica que concebe a história como uma ciência explicativa, afastando-se tanto da narrativa providencial quanto da mera crônica dos acontecimentos. Essa postura aproxima-se do que Michel de Certeau (1982, p. 56) definiu como a constituição moderna da escrita da história, na qual o discurso historiográfico se legitima pela adoção de métodos, linguagens e critérios de verdade vinculados ao campo científico.

Essa concepção se explicita ainda mais quando Ribeiro mobiliza diretamente o positivismo comtiano. Ao retomar a lei dos três estados, o autor afirma que “no último estado teórico positivo a explicação dos fatos acha-se na coordenação científica, abstraída qualquer intervenção de força divina ou de essências, forças ou faculdades naturais” (Ribeiro, 1894, p. 10). Antes de chegar a Auguste Comte (1798-1857), contudo, Ribeiro recua a Giambattista Vico (1668–1744), cuja *Scienza Nuova* (*Nova Ciência*, 1725) já formulava a ideia de um movimento progressivo segundo três estágios – o divino, o heroico e o humano – pelos quais passariam as

instituições sociais. A presença de Vico no compêndio indica que a concepção adotada por Ribeiro não se limita ao positivismo estrito, mas se inscreve em uma tradição mais ampla da filosofia da história, na qual a noção de regularidade e desenvolvimento antecede a cientificidade oitocentista. Nesse horizonte, a incorporação do pensamento de Comte reforça a centralidade do estágio positivo como ápice do desenvolvimento intelectual humano. Como observa Robert Nisbet (2017, p. 9-17), a ideia de progresso – entendida como avanço contínuo e cumulativo da humanidade – tornou-se um dos eixos estruturantes do pensamento histórico do período. Em *História Antiga*, essa noção orienta a organização do passado, concebido como uma sequência de estágios civilizacionais.

Essa forma de temporalização articula-se a um regime de historicidade específico. Conforme propõe Reinhart Koselleck (1999), a escrita da história é condicionada por horizontes de experiência e expectativas de futuro que moldam sua interpretação. No compêndio de Ribeiro, a Antiguidade é estabilizada como passado fundador, responsável por fornecer as bases explicativas da civilização. Essa lógica corresponde ao que François Hartog (2003) identifica como um regime de historicidade moderno, no qual o tempo histórico é ordenado de forma linear, comparativa e orientada pela ideia de progresso.

A legitimação científica dessa narrativa não se apoia apenas na historiografia, mas também incorpora saberes provenientes das ciências naturais. Ribeiro mobiliza a geologia, a paleontologia, a biologia e a estatística como fundamentos da explicação histórica, inserindo a trajetória humana em uma temporalidade profunda. Esse movimento dialoga com o processo analisado por Martin J. S. Rudwick (2019, p. 133-139), que demonstrou como, no século XIX, a reconstrução da “geohistória” ampliou radicalmente as escalas temporais e contribuiu para naturalizar a experiência humana como parte de um processo mais amplo da história da Terra.

É precisamente a partir dessa incorporação das ciências naturais que Ribeiro estrutura o quadro metodológico do compêndio. Antes de desenvolver sua análise histórica, o autor afirma “na massa geral dos efeitos produzidos pela ação social deve-se contar as influências a que a sociedade e o homem estão naturalmente subordinados; essas influências são necessariamente de três ordens: cósmicas, biológicas e psicológicas” (Ribeiro, 1894, p. 13). Essa divisão opera como um mecanismo de cientificização da história, ao permitir a organização do fenômeno social segundo causas estruturais.

No primeiro bloco, dedicado aos dados cósmicos e físicos, Ribeiro estabelece uma relação direta entre clima, solo, hidrografia e a formação das sociedades, ao afirmar que “as estações obrigam os homens a certos hábitos que passam mais tarde por virtudes; os climas rigorosos criam a previdência” (Ribeiro, 1894, p. 13) e que “vemos os vales de aluvião fluvial

produzirem as civilizações agrícolas do Egito e da Assíria, no Nilo e no Eufrates; as costas acidentadas e cheias de portos do Mediterrâneo oriental criaram os povos navegadores jônios, fenícios e gregos” (Ribeiro, 1894, p. 14). Desse modo, a explicação histórica se estrutura a partir de um determinismo ambiental, no qual o meio físico atua como princípio organizador das diferenças sociais e culturais, contribuindo para a naturalização dos processos históricos (Rudwick, 2019).

No bloco seguinte, Ribeiro desloca a explicação histórica para o plano da biologia social, mobilizando Ernst Haeckel (1834–1919) e a hereditariedade como fundamentos do progresso. “Todas as gerações que surgem em um dado momento trazem em si a elaboração das gerações passadas, tornando-se assim aptas a acumular e a acrescer as conquistas do progresso, sem perda e sem retardamento” (Ribeiro, 1894, p. 19). Essa formulação enfatiza o desenvolvimento das sociedades em uma lógica evolucionista, na qual a especialização funcional aparece como resultado da adaptação, ao mesmo tempo em que fornece uma base de legitimação para hierarquizações raciais e culturais (Ribeiro, 1894, p. 20–21; Stepan, 1982 p. 9-11).

No terceiro bloco, o autor atribui às funções psíquicas coletivas a origem das instituições sociais, rejeitando o livre-arbítrio individual (Ribeiro, 1894, p. 21–23) e afirmando que: “em vez de julgar-se os grandes homens como produtos da elaboração da sua época, julga-se a época uma obra dos grandes homens” (Ribeiro, 1894, p. 23). Ao deslocar a explicação histórica do indivíduo para as forças coletivas, Ribeiro aproxima-se da tradição institucional associada a Fustel de Coulanges (1830–1889) (De Menezes, 2020, p. 175) e do modelo historiográfico analisado por José Carlos Reis (2018), que identifica, no Oitocentos, a consolidação de interpretações centradas nas estruturas sociais e nas regularidades históricas, em detrimento da ação individual como princípio explicativo central.

A articulação desses três blocos fornece o arcabouço científico que orienta a leitura da Antiguidade Oriental no compêndio. Mais do que conteúdos históricos, Ribeiro apresenta aos alunos um modo de compreender a história marcado por explicações de caráter evolucionista, pela busca de relações causais de inspiração científica e pela valorização de processos históricos concebidos em escala coletiva, em detrimento da atuação isolada dos indivíduos. Dessa forma, o manual constitui um exemplo expressivo de recepção e reconfiguração, no espaço escolar, das ciências e da historiografia oitocentista no Brasil.

3.2 O homem pré-histórico no compêndio de João Ribeiro

O capítulo “O homem pré-histórico”, inserido na primeira parte do compêndio *História Antiga*, constitui um dos trechos mais reveladores da operação intelectual empreendida por João Ribeiro ao introduzir, no espaço escolar brasileiro, categorias provenientes da arqueologia, da geologia e da antropologia evolucionista. Trata-se de um ponto de ruptura decisivo dentro da obra, pois desloca radicalmente a narrativa histórica tradicional – até então vinculada à cronologia bíblica e à história sagrada – para um modelo científico de longa duração, baseado no tempo geológico, na cultura material e na evolução das sociedades humanas.

Desde as primeiras linhas, Ribeiro situa explicitamente o nascimento da Pré-História no interior das novas ciências da Terra, ao inferir que “neste século depois que se constituíram as ciências da geologia e da paleontologia, pode-se estudar o problema da antiguidade do homem” (Ribeiro, 1894, p. 27). Observa-se, nesse ponto, a recepção do novo regime de historicidade inaugurado pela geologia moderna. Ao sustentar que a antiguidade humana só pôde ser investigada após a consolidação dessas disciplinas, o autor adere ao paradigma formulado por Charles Lyell (1797–1875) e difundido na arqueologia europeia: a ideia de que o homem deveria ser inscrito no tempo profundo da Terra. Essa operação – central na revolução científica analisada por Martin Rudwick (2019, p. 194-203) – substitui a cronologia curta de matriz bíblica por uma temporalidade natural de longa duração. O compêndio reproduz esse enquadramento ao associar a presença humana ao período quaternário e às mudanças climáticas e faunísticas correspondentes (Ribeiro, 1894, p. 29–30).

A legitimação arqueológica da antiguidade humana aparece mediada pelas descobertas de Boucher de Perthes (1788–1868), no vale do Somme, posteriormente reconhecidas pelos ingleses Prestwich (1812–1896) e John Evans (1823–1908) (Ribeiro, 1894, p. 28–29). Trata-se de um elemento clássico da arqueologia europeia oitocentista: a comprovação de artefatos humanos em camadas fossilíferas associadas a animais extintos (Fagan, 2019, p. 58-59). O autor não apenas relata essas descobertas, mas as converte em fundamento para afirmar cientificamente a existência do “homem quaternário”.

Outro ponto relevante é a classificação cronológica baseada no progresso técnico. Ao declarar que Thomsen (1788–1865) e outros sábios escandinavos organizaram os vestígios humanos segundo o uso da pedra, do bronze e do ferro (Ribeiro, 1894, p. 28–29), o autor adere à tradição arqueológica evolucionista consolidada por John Lubbock (1834–1913) e Gabriel de Mortillet (1821–1898), na qual a cultura material passa a ser tratada como critério objetivo de mensuração do avanço humano, substituindo classificações teológicas ou puramente anatômicas (Trigger, 2004, p. 129-134). Nesse sentido, afirma explicitamente que “essa classificação pela indústria é a mais aceitável e a mais fecunda” (Ribeiro, 1894, p. 28).

Essa posição revela alinhamento direto ao evolucionismo antropológico de Tylor (1832–1917), Morgan (1818–1881) e Spencer (1820–1903), para os quais as sociedades percorrem estágios universais de desenvolvimento (Stocking, 1991). Ribeiro aplica esse esquema ao caracterizar o paleolítico como fase de extrema rudeza, ausência de religião, nomadismo e caça (Ribeiro, 1894, p. 30–31), enquanto o neolítico surge como momento de sedentarização, agricultura e culto dos mortos (Ribeiro, 1894, p. 33).

A associação entre progresso técnico e diferenciação racial reforça essa matriz interpretativa. Ao afirmar que o homem da pedra polida pertence a “outra raça”, vinda do Oriente (Ribeiro, 1894, p. 33–34), Ribeiro mobiliza simultaneamente argumentos da antropologia física e do difusionismo racial. A braquicefalia, a agricultura e a religiosidade são interpretadas como marcas civilizatórias trazidas por um povo invasor oriental, ecoando leituras de Mortillet e da antropologia racial do período (Stocking, 1991, p. 65).

Além disso, o capítulo revela uma tentativa de aproximar a história do Brasil das problemáticas científicas que estruturavam os debates internacionais sobre a antiguidade do homem. A menção aos sambaquis, aos achados de Lund (1801–1880) e à hipótese de populações muito antigas no território brasileiro (Ribeiro, 1894, p. 36) indica que o autor acompanha essas discussões e busca registrá-las em seu compêndio, ainda que reconheça seus limites e incertezas. Mais do que oferecer conclusões, parece interessado em inscrever o espaço brasileiro em um quadro interpretativo mais amplo, no qual as origens humanas são concebidas como objeto de investigação comparada. Dessa forma, o Brasil não surge como exceção ou caso isolado, mas como um campo possível de observação no interior das mesmas questões que orientavam os estudos sobre a Pré-História em outros contextos.

Por fim, a estrutura geral do capítulo permite observar uma operação intelectual significativa: João Ribeiro converte o compêndio escolar em um espaço de incorporação de debates científicos em ampla circulação, transpondo para o ensino secundário categorias oriundas da antropologia, da filologia, da geologia e da história natural já legitimadas no horizonte intelectual europeu. A Pré-História, nesse quadro, deixa de ocupar um lugar marginal ou meramente introdutório e passa a constituir um eixo explicativo fundamental para a compreensão da humanidade anterior à escrita.

Ao propor uma reorganização significativa dos conteúdos tradicionalmente ensinados, incorporando referenciais evolucionistas e cientificistas pouco usuais nos manuais escolares do período, a obra distancia-se de modelos didáticos ainda fortemente marcados pela História Sagrada e pela cronologia bíblica. Essa característica pode ter contribuído para um descompasso entre a proposta do compêndio e as expectativas, práticas pedagógicas e formas

de apropriação predominantes na cultura escolar da época, configurando um dos elementos que ajudam a compreender sua circulação mais restrita e sua recepção limitada no mercado didático.

3.3 As raças humanas e a organização científica da diversidade histórica

O capítulo dedicado às Raças Humanas desempenha uma função distinta daquela exercida pelo trecho sobre o Homem Pré-Histórico. Se, naquele momento, João Ribeiro buscava fundamentar cientificamente a antiguidade da humanidade, aqui o objetivo é oferecer uma classificação da diversidade humana capaz de servir como chave explicativa para a história das civilizações antigas. Trata-se, portanto, de um deslocamento do problema da origem para o da diferenciação, no qual a categoria de raça organiza e confere inteligibilidade à narrativa histórica construída pelo autor.

Ribeiro inicia o capítulo enfatizando que “os homens apresentam no seu conjunto uma grande variedade de tipos físicos [...] cada tipo constitui, na classificação etnológica, uma raça” (Ribeiro, 1894, p. 37). A definição de raça adotada pelo autor insere-se diretamente no vocabulário da antropologia física, que buscava classificar os grupos humanos a partir de caracteres corporais considerados mensuráveis e objetivos (Stepan, 1982). Nesse enquadramento, a raça não é apenas uma constatação empírica, mas um instrumento científico de ordenação do mundo humano.

A centralidade do corpo, e especialmente do crânio, é explicitada quando Ribeiro afirma que “dos caracteres anatômicos os mais importantes são os que se referem ao crânio” (Ribeiro, 1894, p. 37), pois nele se refletiriam as diferenças intelectuais entre as raças. A adoção da craniometria como critério classificatório aproxima o compêndio das práticas consagradas pela antropologia física europeia, particularmente da tradição associada a Paul Broca (1824–1880), para a qual os índices cefálicos e a tipologia craniana constituíam fundamentos legítimos da objetividade científica (Schwarcz, 1993, p. 53-54). Assim, categorias como dolicocefalia e braquicefalia aparecem no texto como dados estabilizados do saber científico.

A partir desses pressupostos, Ribeiro organiza uma hierarquia racial explícita. Ao caracterizar a raça negra como o “tipo humano mais imperfeito” e atribuir-lhe traços morais negativos, como a indolência e a ausência de energia (Ribeiro, 1894, p. 39), o autor mobiliza formulações características do racismo científico então amplamente difundido nos meios intelectuais. Em contraste, a raça branca é apresentada como portadora das mais elevadas realizações intelectuais e espirituais da humanidade, sendo definida como “a raça superior, a dos grandes gênios, do Cristo, de Buda, de Aristóteles, de Newton, de Kant e de Darwin”

(Ribeiro, 1894, p. 43). Nesse modelo, a história universal aparece intimamente vinculada à trajetória dessa raça, concebida como eixo civilizador.

Contudo, o discurso racial de Ribeiro não se apresenta de forma absolutamente rígida. Ao dialogar com Paul Topinard (1830–1911), o autor reconhece os limites das classificações raciais, afirmando que “todas as classificações étnicas são nulas sob o ponto de vista sociológico” (Ribeiro, 1894, p. 44) e que os tipos humanos se encontram profundamente “cruzados” e “misturados”. Essa inflexão revela a incorporação, no interior do compêndio, de críticas à noção de raças puras ou fixas, aproximando-se de posições como a de Armand de Quatrefages (1810–1892), que, embora não rejeitasse a classificação racial, insistia na plasticidade histórica e ambiental dos grupos humanos (Bethencourt, 2018, p. 419-420; Maio; Santos, 1996, p. 19).

Essa ambivalência torna-se ainda mais evidente no tratamento do debate entre monogenismo e poligenismo. Ribeiro apresenta ambas as posições como correntes científicas em disputa, associando o poligenismo a autores como Agassiz (1807-1873) e Haeckel (Ribeiro, 1894, p. 45). Ao final, contudo, inclina-se ao monogenismo, afirmando que a unidade da espécie humana é confirmada pela fecundidade dos cruzamentos e pela ausência de barreiras biológicas entre os grupos humanos (Ribeiro, 1894, p. 47). Assim, mesmo mantendo hierarquias raciais, o autor preserva a noção de uma humanidade comum, característica do evolucionismo monogenista de matriz darwinista, que concilia a unidade biológica da espécie humana com a ideia de estágios desiguais de desenvolvimento entre os diferentes grupos (Stepan, 1982, p. 200-201; Stocking, 1991, p. 106-107).

Como observa Nancy Leys Stepan (1982, p. 9-29) no capítulo *Ciência, Raça e História*, a combinação entre hierarquização racial e defesa da unidade da espécie humana foi recorrente nos discursos científicos que buscavam conciliar explicações biológicas, históricas e culturais. No compêndio de Ribeiro, essa lógica é transposta para o espaço escolar, convertendo debates especializados em princípios organizadores do saber histórico ensinado.

No interior da obra, a discussão racial cumpre uma função estruturante ao oferecer um quadro interpretativo capaz de explicar a diversidade das civilizações antigas sem recorrer a narrativas providenciais. As diferenças entre os povos da Antiguidade passam a ser compreendidas como resultado de fatores físicos, históricos e culturais, inscritos em uma visão científica da humanidade. Ao operar desse modo, o compêndio consolida o afastamento da História Sagrada e reafirma sua adesão a um modelo cientificista de explicação do passado. Ao mesmo tempo, a incorporação dessa densidade teórica evidencia o grau de exigência intelectual imposto ao leitor escolar. A antropologia física, a etnologia e as controvérsias raciais

– incluindo diálogos implícitos com Broca, Quatrefages e Topinard – são incorporadas ao compêndio com limitada adaptação ao universo escolar, convertendo o manual em um importante espaço de circulação e reelaboração de debates científicos complexos. Assim, o capítulo sobre as raças humanas não apenas estrutura a leitura da Antiguidade, mas também explicita as tensões entre ciência, escola e cultura escolar que atravessam o *História Antiga*.

4.0 Os tipos sociais e a naturalização científica da história social

O capítulo dedicado aos Primeiros Tipos Sociais, ainda inserido na primeira parte do compêndio *História Antiga*, ocupa um lugar estratégico na economia intelectual da obra. Se os capítulos anteriores deslocavam a história humana para o tempo profundo da geologia e da pré-história, neste momento João Ribeiro realiza um novo movimento: a conversão da organização social em objeto de explicação científica. A sociedade deixa de ser compreendida como resultado de convenções morais ou de desígnios providenciais e passa a ser apresentada como produto de condições materiais, ambientais e biológicas.

Desde a afirmação inicial de que “o homem é um animal sociável; em toda parte em todos os estados de civilização” (Ribeiro, 1894, p. 49), o autor inscreve a sociabilidade humana no domínio da história natural. A analogia com sociedades animais – mamíferos gregários e, sobretudo, insetos sociais como abelhas e formigas – revela a incorporação de um vocabulário característico do evolucionismo spenceriano, no qual as formas sociais humanas são pensadas como prolongamento das leis gerais da natureza (Spencer, 1896). A vida social surge, assim, como fato natural antes de ser fato histórico.

O primeiro eixo estruturante do capítulo é o da subsistência, organizado segundo a sucessão caça/pesca, pastoril e agricultura. Ao afirmar que, “pelo exame paleontológico das raças desaparecidas e pelo estudo comparativo das raças inferiores ainda existentes, pode-se afirmar que o homem atravessou três períodos de vida” (Ribeiro, 1894, p. 49), o autor mobiliza diretamente o esquema clássico do evolucionismo antropológico de Edward Tylor (1832–1917), Lewis Henry Morgan (1818–1881) e John Lubbock (1834–1913). Nesse modelo, como analisam Trigger (2004, p. 279-271) e Stocking (1991, p. 151-154), os modos de subsistência não eram vistos apenas como práticas econômicas, mas como índices do grau de desenvolvimento social no pensamento antropológico do século XIX.

A caracterização da caça e da pesca como respostas à insuficiência da alimentação frugívora, bem como a associação entre caça, nomadismo e agressividade (Ribeiro, 1894, p. 50), corresponde à leitura morganiana das sociedades caçadoras como formas sociais pouco

coesas e politicamente instáveis. Ribeiro afirma que a caça “produziu até certo ponto o nomadismo” (Ribeiro, 1894, p. 50) e que os hábitos de agressão poderiam gerar os “germens da escravidão e do despotismo” (Ribeiro, 1894, p. 50). Em contraste, a pesca aparece como atividade socialmente superior, capaz de excluir o nomadismo e favorecer a fixação ao solo, sendo descrita como “o germe da navegação e do comércio marítimo” (Ribeiro, 1894, p. 50). Essa valorização da pesca como fator de progresso revela a presença de um determinismo ambiental e econômico que, como evidência Kuper (1988), foi amplamente difundido na etnologia do século XIX.

No período pastoril, Ribeiro aprofunda essa lógica causal. A emergência da autoridade, da família patriarcal, da escravidão e do direito privado é apresentada como consequência direta da criação de rebanhos e da subordinação do trabalho: “com ele começam a vida doméstica, a família patriarcal, e a constituição do direito privado” (Ribeiro, 1894, p. 51). Essa leitura aproxima o texto das interpretações evolucionistas que concebiam as instituições sociais como derivadas da economia, perspectiva que, como mencionado anteriormente, se apoiava nas teorias de Morgan e Lubbock. Ao mesmo tempo, o autor reconhece os limites empíricos desse modelo, advertindo que “as conclusões aqui não têm sempre o caráter positivo dos fatos da observação” (Ribeiro, 1894, p. 52), o que revela certa consciência das tensões internas ao campo científico.

A agricultura ocupa posição decisiva. Ribeiro afirma que é nesse período que se fundam definitivamente a propriedade do solo, as castas e a hierarquia política, resultando em formas sucessivas de despotismo (Ribeiro, 1894, p. 53). A civilização histórica, segundo o autor, data do período agrícola, desde que reunidas condições como clima favorável, uso dos metais e “raça progressiva” (Ribeiro, 1894, p. 54). Nesse modelo, o progresso é articulado como resultado da combinação entre fatores técnicos, ambientais e raciais, que organizam uma hierarquia de desenvolvimento das sociedades.

O segundo eixo do capítulo é o da coesão social, organizado pela sequência gregário, tribo e Estado. O “gregário” é definido como uma fase de agregação instável, sem verdadeira coesão social, na qual a unidade só se acentua em situações de guerra (Ribeiro, 1894, p. 55). A ausência de família estável, a promiscuidade coletiva e a chefia apenas temporária aproximam essa descrição das interpretações evolucionistas de Morgan e Spencer, que concebiam as formas sociais mais arcaicas como marcadas por vínculos frágeis e organização política incipiente. Essas formulações foram posteriormente sistematizadas por Friedrich Engels (1820–1895), a partir da leitura de Morgan, consolidando a noção de “comunismo primitivo” como categoria explicativa das sociedades sem propriedade privada ou autoridade política permanente (Engels,

2023). No compêndio de Ribeiro, tais ideias são incorporadas como pressupostos científicos naturalizados, funcionando como base interpretativa para os estágios iniciais da organização social humana.

A tribo surge como etapa intermediária, marcada pelo aparecimento de costumes, indústria primitiva e autoridade permanente (Ribeiro, 1894, p. 55–56). O Estado, por sua vez, decorre da maior coesão dos grupos em um mesmo território, sendo definido pela continuidade territorial, pelos costumes, pela linguagem e pela religião (Ribeiro, 1894, p. 56). Já a cidade é concebida como uma formação progressiva, resultante da agregação e da justaposição de núcleos sociais sucessivos, e não como uma criação súbita, o que a aproxima das interpretações da historiografia oitocentista que entendiam o espaço urbano antigo como produto de longos processos históricos de associação, diferenciação social e complexificação institucional (De Menezes, 2020; Moerbeck, 2019).

O terceiro eixo é o da família, tratada como instituição fundamental da vida social. Ribeiro afirma que “foi a mulher-mãe quem fundou a família” (Ribeiro, 1894, p. 57), atribuindo a origem da vida familiar ao cuidado materno e à longa dependência da criança nos primeiros estágios da humanidade. A precedência do matriarcado sobre o patriarcado, assim como a ideia de uma paternidade inicialmente obscura, revela a incorporação direta de teses evolucionistas de autores como Bachofen (1815-1887), Morgan e Spencer, que concebiam as organizações familiares primitivas como estruturadas em torno do parentesco materno, anterior à consolidação da autoridade paterna e da família monogâmica patriarcal (Ribeiro, 1894, p. 58; Trautmann, 2005, p. 17-18).

A enumeração de práticas como infanticídio feminino, poliandria, poligamia, exogamia e endogamia (Ribeiro, 1894, p. 58) insere-se diretamente no horizonte teórico da antropologia comparada. Ribeiro afirma explicitamente que esses fatos foram utilizados por “Lenan, Spencer, Lubbock, Morgan e Starke” (Ribeiro, 1894, p. 58) para fundar uma teoria geral da família, convertendo dados etnográficos específicos em explicações universais sobre a evolução das instituições sociais. Esse procedimento corresponde ao método comparativo sistematizado por Edward B. Tylor, para quem a análise cruzada de costumes e formas de organização social permitia identificar “sobrevivências” de estágios anteriores do desenvolvimento humano e sustentar esquemas evolutivos gerais a partir da diversidade empírica (Tylor, 1871). Como observa Claude Blanckaert (1988), essa operação intelectual foi central para a antropologia do período, ao transformar práticas observadas em sociedades consideradas “primitivas” em categorias analíticas universalizadas e frequentemente naturalizadas como leis da evolução social.

Nesse mesmo movimento, a longa exposição da teoria de Bachofen ocupa papel estruturante na explicação da evolução da família. Ribeiro descreve os quatro períodos – hetairismo, matriarcado, amazonismo e apolinismo (patriarcado) – como chaves interpretativas fundamentais para compreender a passagem das formas mais antigas de organização social às estruturas familiares consideradas mais estáveis (Ribeiro, 1894, p. 58–59). A mitologia comparada é, assim, incorporada como fonte legítima para a história das instituições sociais, sendo tratada como vestígio simbólico de estágios anteriores da vida coletiva. Essa abordagem reflete uma concepção amplamente difundida na antropologia evolucionista do século XIX, na qual os mitos eram interpretados como registros indiretos das transformações sociais profundas. Como observa Marvin Harris, teorias como a de Bachofen integravam um esforço mais amplo de sistematização da história das instituições humanas, ainda que assentado em bases fortemente especulativas e marcadas pelos pressupostos evolucionistas do período (Harris, 2001). Estudos mais recentes também têm ressaltado o caráter historicamente situado dessa hipótese, evidenciando sua vinculação aos debates intelectuais do século XIX e às diferentes interpretações sobre a organização das sociedades pré-históricas (Guerra, 2021). No compêndio de Ribeiro, essa tradição teórica é assimilada de forma direta, com limitada reelaboração para o contexto escolar, evidenciando o grau de densidade conceitual com que debates especializados da antropologia europeia são transpostos para a construção da narrativa histórica escolar.

No conjunto, o capítulo sobre Os Tipos Sociais evidencia uma operação estruturante do *História Antiga*: a incorporação, ao interior da escrita escolar, de modelos explicativos oriundos das ciências sociais modernas, convertidos em princípios organizadores da narrativa histórica. As formas de subsistência, o Estado e a família deixam de ser compreendidos como arranjos historicamente contingentes, produzidos por conflitos, negociações ou escolhas políticas, e passam a ser apresentados como etapas necessárias de um processo regido por regularidades gerais de natureza econômica, social e natural.

Nesse enquadramento, Ribeiro desloca o eixo da explicação histórica do acontecimento para a estrutura, privilegiando mecanismos de longa duração em detrimento da singularidade dos processos. O passado antigo é interpretado menos como sucessão de experiências diversas e mais como percurso ordenado, dotado de direção e inteligibilidade próprias, o que resulta numa forma de narrativa histórica menos centrada na contingência dos eventos e mais orientada por padrões gerais de desenvolvimento.

4.1 O Egito e as Matrizes Intelectuais da Escrita Histórica de João Ribeiro

A exposição de João Ribeiro sobre a civilização egípcia, entre as páginas 61 e 90, representa um afastamento significativo da tradição dos compêndios escolares brasileiros que, até as décadas de 1870 e início de 1880, apresentavam o Egito primordialmente a partir do relato bíblico e da narrativa criacionista, inserindo sua história no quadro cronológico derivado das Escrituras e atribuindo centralidade aos episódios e genealogias de origem mosaica. Com a consolidação de novos referenciais científicos no século XIX, especialmente provenientes da arqueologia, da filologia, da antropologia e da egiptologia, o Egito passou a ser interpretado como objeto de investigação histórica autônoma, desvinculado da explicação exclusivamente religiosa sobre as origens da humanidade. É essa mudança que João Ribeiro incorpora em seu compêndio, reorganizando o passado egípcio a partir de modelos explicativos da historiografia europeia do período. Sua exposição articula determinismo geográfico, evolucionismo e uma concepção progressiva do desenvolvimento histórico, estruturando a narrativa segundo esquemas interpretativos que atribuem inteligibilidade ao processo histórico por meio de regularidades gerais, e não mais exclusivamente pela cronologia bíblica.

Desde o início do capítulo, Ribeiro mobiliza uma leitura fortemente marcada pelo determinismo ambiental ao afirmar que “o Egito, situado no norte da África, consiste, na sua parte habitável, apenas em um vale estreito de terra vegetal formado secularmente pelo curso e pelas inundações do Nilo” (Ribeiro, 1894, p. 61). Essa relação direta entre meio físico e civilização é reforçada pela célebre formulação atribuída a Heródoto (c. 484–c. 425 a.C.)⁶ – “o Egito é um presente do Nilo” (Ribeiro, 1894, p. 63) – que funciona não apenas como referência clássica, mas como recurso de autoridade para sustentar uma interpretação moderna que associa regularidade natural e possibilidade de organização social complexa.

A centralidade do Nilo como eixo estruturante da civilização egípcia é reiterada ao longo da exposição por meio de explicações que ressaltam os ciclos de inundação, a fertilização do solo e a previsibilidade agrícola. Ribeiro afirma que “foi o rio que, cobrindo a terra de aluviões de estrume, deu-lhe uma fertilidade incomparável” (Ribeiro, 1894, p. 61), estabelecendo uma relação direta entre o meio natural e as condições materiais de desenvolvimento da sociedade egípcia.

No plano epistemológico, Ribeiro estabelece uma oposição entre os saberes da Antiguidade clássica e da Bíblia e o conhecimento científico moderno. Para o autor, “antes do

⁶As datas de nascimento e morte dos autores clássicos, bem como as datas de composição de suas obras, foram conferidas e padronizadas a partir do catálogo da Loeb Classical Library, da Harvard University Press. As datas são indicadas apenas na primeira ocorrência de cada autor ou obra ao longo do texto. Disponível em: <https://www.hup.harvard.edu/series/loeb-classical-library>

século XIX, tudo quanto se sabia do Egito eram informações ligadas pela antiguidade clássica e pela Bíblia” (Ribeiro, 1894, p. 63), consideradas insuficientes e imprecisas. Essa limitação é apresentada como superada apenas com o desenvolvimento das ciências modernas, particularmente a partir da descoberta da Pedra de Roseta – um fragmento de basalto negro contendo “uma inscrição em três escrituras” (Ribeiro, 1894, p. 65). Nesse processo, a decifração realizada por Champollion é destacada como marco decisivo, conferindo à filologia e à linguística comparada um papel central na constituição da egiptologia moderna (Ribeiro, 1894, p. 65).

Essa centralidade da filologia evidencia o papel das ciências da linguagem na redefinição das formas de acesso ao passado, transformando inscrições e vestígios textuais em fontes históricas. Como demonstra Maurice Olender (1992), a filologia oitocentista não operou apenas como técnica de leitura, mas como instância de produção de autoridade científica, redefinindo as fronteiras entre mito, tradição e conhecimento histórico.

A enumeração de nomes como Thomas Young (1773-1829), Champollion (1790-1832), Lenormant (1837-1883), de Rougé (1811-1872), Maspero (1846-1916), Lepsius (1810-1884) e Mariette (1821-1881) atua como recurso de legitimação científica da narrativa, ao vincular o conteúdo do compêndio à autoridade de especialistas reconhecidos e às descobertas da egiptologia oitocentista. Ribeiro afirma que “desde esse momento ficou fundado um estudo novo – a egiptologia” (Ribeiro, 1894, p. 65) e que “as inscrições constituem hoje as verdadeiras fontes autênticas da história do Egito” (Ribeiro, 1894, p. 65), consolidando a centralidade do documento escrito e da autoridade filológica na construção do conhecimento histórico.

Essa matriz cientificista também estrutura a abordagem da origem e da composição racial do povo egípcio. Ribeiro destaca que “o povo egípcio é o mais antigo da história” (Ribeiro, 1894, p. 67) e recorre à análise de crânios, esculturas e múmias para discutir sua constituição racial. A mobilização de categorias como dolicocefalos – indivíduos de crânio alongado – e braquicefalos – de crânio curto e largo –, baseadas em medições do índice craniano, expressa o uso de classificações antropométricas voltadas à hierarquização e comparação dos grupos humanos por características físicas mensuráveis (Eltermann, 2020).

No interior desse paradigma, a forma do crânio era concebida como indicador de diferenças raciais profundas e frequentemente associada a disposições intelectuais e graus de desenvolvimento civilizacional (Stepan, 1982, p. 27-34). Ao adotar esse repertório classificatório, Ribeiro transfere para a interpretação histórica do Egito pressupostos oriundos das ciências naturais, convertendo a questão da origem egípcia em um problema de natureza biológica. Essa perspectiva manifesta-se de forma explícita quando o autor afirma que “os

egípcios não eram negros nem vieram da Etiópia. Nas mais antigas esculturas encontram-se as figuras características do homem branco e as múmias ainda hoje o provam” (Ribeiro, 1894, p. 67), mobilizando argumentos típicos das teorias raciais oitocentistas para fundamentar sua interpretação do passado antigo.

No campo político, a periodização da história egípcia em Antigo, Médio e Novo Império segue modelos consagrados pela historiografia europeia contemporânea a Ribeiro (Assmann, 2003, p. 21). O autor descreve a formação do Estado egípcio como resultado de um longo processo de unificação territorial e centralização do poder, articulando a estabilidade política à regularidade econômica proporcionada pelo Nilo (Ribeiro, 1894, p. 68–72). Mesmo ao recorrer a autores clássicos como Heródoto, Diodoro (c. 90–30 a.C.) e Estrabão (c. 64 a.C.–24 d.C.), Ribeiro os subordina ao saber arqueológico moderno, enfatizando que apenas o avanço dos estudos epigráficos e o exame sistemático das inscrições monumentais, desenvolvidos no período, permitiram verificar criticamente e corrigir as tradições dinásticas apresentadas pela Antiguidade clássica (Ribeiro, 1894, p. 65–78).

A religião egípcia é discutida como elemento estruturante de toda a vida social e intelectual. Ribeiro afirma que “o povo era o mais religioso do mundo. A escritura, os símbolos, as artes, a ciência tinham um caráter teológico” (Ribeiro, 1894, p. 78), indicando que as diferentes esferas do saber não se encontravam autonomizadas, mas subordinadas a uma visão religiosa do mundo. Essa interpretação pressupõe uma forma de organização cultural na qual pensamento simbólico e produção de conhecimento permanecem indissociáveis, em contraste com modelos de racionalidade que distinguem domínios teóricos, científicos e religiosos como esferas separadas (Cassirer, 2003, p. 7-8).

O autor afirma que “ciência propriamente nunca houve no Egito: não se tinha chegado a formular leis e princípios abstratos” (Ribeiro, 1894, p. 82), restringindo o saber egípcio ao domínio da observação e da experiência empírica. Nesse enquadramento, o conhecimento é descrito como prático e utilitário, fundado na repetição dos fenômenos naturais e na regularidade da experiência, como no caso da determinação do ano de 365 dias a partir da observação das inundações do Nilo (Ribeiro, 1894, p. 84). O contraste implícito com formas posteriores de racionalidade científica moderna estrutura a interpretação do saber antigo como etapa anterior ao pensamento abstrato (Stocking, 1991, p. 308-309), aproximando-se de representações orientalistas que atribuem às sociedades orientais um papel preparatório ou incompleto no desenvolvimento da civilização, em oposição à racionalidade plena identificada com o Ocidente, conforme problematizado por Edward Said (2007) e Martin Bernal (2001).

A análise da arte egípcia reforça essa concepção normativa. Ribeiro observa que, após um momento inicial de maior liberdade formal, “a religião impôs normas absolutas à arte” (Ribeiro, 1894, p. 85) e “destruiu a originalidade dos artistas” (Ribeiro, 1894, p. 87). A rigidez das representações é interpretada como resultado direto do domínio religioso, projetando sobre o passado categorias modernas de individualidade e criação artística.

4.2 A Civilização Assírio-Babilônica e o Paradigma Histórico-Filológico

A abordagem de João Ribeiro para a civilização assírio-babilônica insere-se em uma tradição de escrita escolar da História Antiga que privilegiava a organização dos conteúdos por civilizações e atribuía grande importância ao papel do meio geográfico na explicação dos processos históricos. Ao mesmo tempo, essa estrutura narrativa é enriquecida por referenciais científicos característicos do século XIX, como o determinismo geográfico e a interpretação evolucionista das sociedades humanas, que articulam história, geografia e ciências naturais. Desde a abertura do tópico, o autor recorre a uma leitura de base geográfica ao relacionar o regime dos rios Tigre e Eufrates à formação da civilização mesopotâmica, afirmando que as cheias periódicas explicam a “grande e excessiva fertilidade da Mesopotâmia” (Ribeiro, 1892, p. 91).

Essa mesma lógica de cientificidade manifesta-se de modo ainda mais explícito na valorização das fontes arqueológicas e filológicas. João Ribeiro estabelece uma oposição entre o saber antigo, considerado fragmentário e lendário, e o saber moderno, legitimado pela arqueologia. Ao afirmar que, até então, a história da Assíria e da Babilônia apoiava-se apenas em referências dispersas de Heródoto, Ctesias (c. 440–380 a.C.), Beroso (c. 350–280 a.C.) e na Bíblia (Ribeiro, 1892, p. 93), o autor constrói uma distinção entre formas tradicionais de conhecimento histórico e o saber científico que, segundo sua perspectiva, se consolida com os avanços da arqueologia e da filologia no século XIX. Em contraposição, as escavações arqueológicas e a descoberta de inscrições cuneiformes são apresentadas como responsáveis por lançar “luz” sobre o passado oriental, por meio de “baixo-relevos, esculturas e palácios assírios” (Ribeiro, 1892, p. 93). A enumeração de nomes como Botta (1802–1870), Layard (1817–1894), Rawlinson (1810–1895) e Oppert (1825–1905) funciona como estratégia de legitimação, inscrevendo o saber apresentado no compêndio em uma rede de autoridades acadêmicas europeias.

A explicação da escrita cuneiforme e de seu processo de decifração reforça a centralidade do método filológico como critério de validação do conhecimento histórico, ao

atribuir aos textos antigos, uma vez criticamente interpretados, o estatuto de documentos legítimos do passado. Ao destacar a complexidade da escrita, sua natureza polifônica e o papel da inscrição trilingue na interpretação desses registros (Ribeiro, 1892, p. 93–94), João Ribeiro transpõe para o compêndio procedimentos característicos da filologia e da linguística histórica, como a comparação entre inscrições, a decifração de sistemas de escrita e a crítica das fontes textuais, apresentando-os como fundamentos para a reconstrução científica do passado. Alinha-se, assim, a concepções segundo as quais o conhecimento histórico se funda na análise rigorosa dos vestígios escritos, submetidos a técnicas de crítica e comparação (Funari, 2005). Nesse enquadramento, a verdade histórica não decorre da tradição ou da autoridade do relato, mas do método que torna inteligíveis os documentos do passado.

Essa matriz reaparece na classificação dos povos antigos, organizada a partir de categorias como “turanianos” e “semitas”. Ao afirmar que as civilizações assíria e babilônica são “turano-semiticas” (Ribeiro, 1892, p. 95), João Ribeiro mobiliza esquemas oriundos da linguística comparada, que articulam língua, raça e civilização em modelos interpretativos amplos, convertendo a linguagem em princípio de inteligibilidade histórica (Olender, 1992, p. 66-67; Trautmann, 2005, p. 131-133). A caracterização da língua acadiana como “aglutinativa” e sua distinção em relação às línguas semíticas (Ribeiro, 1892, p. 95–96) reforçam a centralidade da análise filológica na organização do conhecimento sobre as sociedades antigas.

A afirmação de que os vencedores semitas “adaptaram a civilização dos vencidos” (Ribeiro, 1892, p. 95) evidencia a incorporação de uma concepção evolucionista e difusionista da cultura, segundo a qual a civilização progride pela assimilação de formas culturais consideradas superiores. Essa perspectiva orienta também o tratamento das mitologias orientais. Personagens como Semíramis, Ninos e Sardanápalo são apresentados como produtos de uma tradição lendária desprovida de “verdadeiro senso crítico” (Ribeiro, 1892, p. 93), reforçando a oposição entre mito e história. Ainda assim, o mito não é descartado, mas reinterpretado como documento cultural, sobretudo quando João Ribeiro aproxima as lendas caldaicas do dilúvio e da criação das narrativas bíblicas, destacando a afinidade entre ambas como expressão do “gênio semita” (Ribeiro, 1892, p. 97). Esse procedimento insere as tradições religiosas em uma leitura comparativa, voltada à identificação de continuidades simbólicas entre diferentes culturas.

A valorização das ciências assírio-babilônicas segue essa mesma orientação. Ao destacar o sistema sexagesimal, a previsão de eclipses e a divisão do tempo em semanas, meses e estações (Ribeiro, 1892, p. 109), João Ribeiro insere essas civilizações em uma narrativa de progresso cumulativo, na qual os saberes antigos são apresentados como momentos iniciais de

um percurso posteriormente associado à ciência moderna. Esse procedimento não busca compreender esses conhecimentos em seus próprios termos, mas evidenciar seu significado retrospectivo a partir de parâmetros posteriores, reforçando uma leitura linear da história do conhecimento (Kuhn, 2020).

Por fim, a síntese apresentada sobre a civilização, a religião, as artes e a literatura assírio-babilônicas organiza o passado em quadros explicativos estáveis e hierarquizados. Ao afirmar que “toda a civilização assíria provém da Caldeia” (Ribeiro, 1892, p. 106), o autor consolida uma leitura difusionista e linear. A fusão entre elementos religiosos, científicos e artísticos é apresentada como resultado da unificação política e cultural, reforçando a ideia de um desenvolvimento histórico orientado por regularidades.

4.3 A Civilização Fenícia e a Ideia de Mediação Civilizatória

No tratamento da civilização fenícia, João Ribeiro inicia a exposição a partir de uma descrição minuciosa do espaço ocupado por esse povo, convertendo a configuração territorial em elemento central de interpretação. Ao caracterizar a Fenícia como uma “estreita faixa de terra [...] entre a cadeia do Líbano e o Mediterrâneo” (Ribeiro, 1892, p. 113), marcada por cabos e enseadas e por limitações hídricas supridas por cisternas, o autor estabelece uma conexão direta entre ambiente e formas de vida. Essa articulação se explicita ao afirmar que, uma vez suficientemente povoada, a região conduziria seus habitantes à “pesca, à arte da navegação e do comércio marítimo” (Ribeiro, 1892, p. 113). A localização surge, assim, como chave de leitura do percurso histórico dos fenícios, analogia reforçada pela comparação com Veneza e Portugal, cuja posição também “explica o seu destino histórico no comércio e na navegação” (Ribeiro, 1892, p. 113). O meio físico é, portanto, apresentado como princípio causal, articulando atividades econômicas e formas de expansão desse povo. Embora João Ribeiro formule essa interpretação a partir de pressupostos característicos do determinismo geográfico oitocentista, ela dialoga com estudos historiográficos posteriores que ressaltam a importância da navegação e dos intercâmbios comerciais para a expansão fenícia no Mediterrâneo (Aubet, 2001, p. 17; McCarter, 2019, p. 39-40).

A preocupação com a fundamentação do conhecimento histórico reaparece de modo explícito na discussão das fontes. Ribeiro reconhece que “poucos são os documentos que ficaram da população fenícia” (Ribeiro, 1892, p. 114), mas organiza hierarquicamente os testemunhos disponíveis. A Bíblia é apresentada como “uma das fontes mais fecundas” (Ribeiro, 1894, p. 114), ao lado de autores antigos como Josefo, Heródoto e Estrabão.

Paralelamente, a arqueologia é mobilizada como instrumento de validação, ao mencionar que “nos tempos modernos, a arqueologia recolheu e interpretou algumas inscrições” (Ribeiro, 1894, p. 115) e que a topografia das cidades e necrópoles foi determinada por Ernest Renan (1823–1892) (Ribeiro, 1892, p. 115–116). Ainda que ressalte os limites desses trabalhos – sem grandes frutos e prejudicados pela destruição das ruínas –, o autor incorpora a arqueologia como critério relevante para a reconstrução do passado, atribuindo às inscrições e aos vestígios materiais um papel central na legitimação do conhecimento histórico.

A filologia e a linguística histórica estruturam a narrativa das origens fenícias. As migrações são apresentadas com base em tradições registradas por autores clássicos e bíblicos, articuladas a categorias étnico-linguísticas amplas. Ao afirmar que a tribo fenícia era “cananeia, de raça semítica”, aparentada aos “hebreus e aos hicsos do Nilo” (Ribeiro, 1892, p. 116), Ribeiro mobiliza esquemas classificatórios que associam língua, raça e civilização. Essa lógica se mantém quando descreve a adoção da língua dos “Rephrains” conquistados, convertendo processos históricos complexos em narrativas de continuidade e assimilação cultural (Ribeiro, 1892, p. 116). Desse modo, a análise linguística funciona como princípio de organização do passado, conferindo inteligibilidade a uma história primitiva reconhecida como “assaz obscura” (Ribeiro, 1892, p. 116), em diálogo com modelos da linguística comparada que tomam a língua como critério de classificação histórica dos povos (Emerton, 1966).

A organização cronológica da narrativa também se apoia em esquemas de desenvolvimento social amplos. Ao afirmar que a “evolução da ordem social foi naturalmente de um período de pesca e de pirataria para o do comércio” (Ribeiro, 1892, p. 116), o autor estrutura a história fenícia segundo uma sequência de estágios econômicos e sociais. A distinção entre fases de nomadismo, sedentarização e expansão colonial confere linearidade ao processo histórico, transformando-o em uma progressão inteligível, conforme esquemas interpretativos amplamente mobilizados na historiografia da Antiguidade para explicar a formação das sociedades mediterrânicas (Aubet, 2001, p. 26).

Esse princípio orienta também a análise das instituições políticas. Ao caracterizar a Fenícia como uma “federação de cidades marítimas sem unidade política, mas com todas as garantias de paz necessárias ao comércio” (Ribeiro, 1892, p. 118), João Ribeiro mobiliza categorias políticas próprias de seu tempo, como a noção de “pátria”, projetando sobre a Antiguidade uma semântica vinculada aos debates modernos sobre Estado, unidade nacional e organização política. A ausência de unidade estatal e de organização militar é apresentada como elemento central da fragilidade dessas cidades diante de potências conquistadoras (Ribeiro, 1892, p. 123), articulando formas políticas, economia e destino histórico em uma leitura que

encontra paralelo em interpretações que enfatizam o caráter urbano e descentralizado da organização fenícia (Emerton, 1966).

A religião é tratada a partir de uma abordagem comparativa e crítica. Ao definir o culto fenício como solar, comum “de todos os semitas”, e ao associar Baal, Astarte e Moloch a práticas consideradas “sanguinária e imoral” (Ribeiro, 1892, p. 123), Ribeiro submete os sistemas religiosos antigos a um juízo racionalizador. Os mitos – como o da Fênix ou o de Hércules fenício – são reinterpretados como expressões simbólicas suscetíveis de análise histórica, deslocando a religião do campo da crença para o da interpretação, em consonância com leituras da mitologia semítica que, como segundo Smith (1998), buscam explicá-la em chave histórica.

No domínio das artes, letras e ciências, o autor mobiliza uma hierarquização cultural explícita. Ao afirmar que o fenício, “comerciante e prático [...] não tinha propriamente a emoção do belo, apenas do útil” (Ribeiro, 1892, p. 124), Ribeiro recorre a categorias que distinguem povos criadores de povos transmissores, isto é, a um esquema interpretativo segundo o qual determinadas sociedades seriam valorizadas não pela produção original no campo artístico ou científico, mas pela função histórica de circulação, difusão e mediação de saberes entre diferentes espaços culturais. Essa lógica se aprofunda quando sustenta que, embora tenham produzido pouco nas letras e nas ciências, os fenícios levaram à Grécia “os primeiros germens da cultura oriental” (Ribeiro, 1892, p. 125), assumindo o papel de mediadores civilizatórios, como destacam Burkert (2005, p. 305) e Allen (2011, p. 295).

Essa noção de mediação é reforçada no tratamento das técnicas e dos saberes científicos. Ao atribuir aos fenícios a difusão da navegação, do comércio marítimo e, sobretudo, do alfabeto fonético – “a escritura fonética, isto é, representativa dos sons por um número restrito de letras” (Ribeiro, 1892, p. 127) –, Ribeiro insere esse povo em uma narrativa de circulação do conhecimento. Ainda que reconheça antecedentes egípcios e assírios, afirma que “foram, pois, em todo o caso, os fenícios que acharam o alfabeto” (Ribeiro, 1892, p. 127), consolidando a escrita alfabética como marco fundamental da civilização ocidental, como relatam Diringier (1982) e Naveh (2023). A referência ao vidro e à púrpura (Ribeiro, 1892, p. 127) completa esse quadro ao evidenciar que, mesmo quando a invenção não é plenamente atribuída aos fenícios, como no caso do vidro – cuja fabricação Ribeiro reconhece ser anterior no Egito –, o critério central permanece sendo o da difusão técnica e da utilidade prática. A associação entre alfabeto, vidro, púrpura e comércio constitui, nesse sentido, um conjunto de topoi recorrentes da escrita escolar sobre os fenícios, mobilizados por João Ribeiro para caracterizar esse povo como agente privilegiado da circulação e do aperfeiçoamento dos saberes.

4.4 Os Hebreus e a Crítica Histórico-Bíblica no Compêndio

No tratamento dos hebreus, a descrição da Palestina – com destaque para o relevo, o clima e a divisão do território em três zonas, marítima, central e oriental – assume papel central na organização da narrativa. Ao atribuir ao vale do Jordão a função de “teatro da civilização hebraica” (Ribeiro, 1892, p. 129), João Ribeiro confere aos elementos naturais um papel estruturante na explicação da ocupação do território e da formação inicial da vida histórica desse povo.

Ao explicitar as fontes de estudo da história hebraica, o autor afirma que “o que se sabe a respeito da história dos judeus foi consignado com paciente e assombrosa crítica dos livros que constituem o Antigo Testamento, e um pouco da única história antiga sobre os judeus – *As Antiguidades Judaicas*, de Flávio Josefo” (Ribeiro, 1892, p. 131). A referência a Flávio Josefo, historiador judeu do século I d.C., indica a incorporação de uma autoridade clássica amplamente reconhecida, como observa Momigliano (1990), sem que o autor explicitasse reservas quanto às condições políticas e culturais de produção dessa obra. A problematização de seu caráter apologético e das mediações impostas pelo contexto romano não aparece no compêndio, sugerindo que o texto de Josefo é mobilizado como fonte direta e confiável de conhecimento histórico.

Prossegue afirmando que o Antigo Testamento constitui a fonte principal de estudos, detalhando sua divisão em Pentateuco (a lei, *Torá*), Profetas (*Nebiim*) e Hagiógrafos (*Ketubim*), e ressaltando o papel da exegese bíblica na crítica à autenticidade e à interpretação desses textos. Ao mencionar a perda do hebraico como língua viva a partir do século VI a.C. e a necessidade de versões e traduções, a análise insere o debate filológico no centro da construção histórica, com destaque para a Bíblia dos Setenta e para a Vulgata latina de São Jerônimo, cuja elaboração resultou da colação entre textos hebraicos e gregos (Ribeiro, 1892, p. 131). Essa abordagem dialoga diretamente com os avanços da crítica textual e da filologia histórica, marcados pela comparação sistemática de manuscritos, pelo estudo histórico das línguas semíticas e pela leitura da Bíblia como documento histórico, práticas consolidadas sobretudo na crítica bíblica alemã e na exegese protestante (Legaspi, 2010, p. 54-55).

Quando afirma que, após a invasão árabe e sobretudo na Renascença, “revivesceram os estudos hebraicos” (Ribeiro, 1892, p. 131), são citados Gesenius (1786–1842), Ewald (1803–1875) e Renan (1823–1892) como referências centrais do hebraísmo moderno. Nesse contexto, Wilhelm Gesenius associa-se à consolidação de uma filologia hebraica de base científica,

fundada na gramática comparada das línguas semíticas e na crítica rigorosa do texto bíblico. Heinrich Ewald, por sua vez, contribui para a construção de uma história de Israel concebida como processo histórico, e não como narrativa sagrada, articulando crítica literária e reconstrução histórica. Já Ernest Renan representa uma vertente racionalista e secularizada dos estudos sobre os povos semitas, ao sustentar a leitura da Bíblia como produto histórico e cultural, desprovido de inspiração divina, posição amplamente difundida no ambiente intelectual francês e alemão (Marchand, 2009). A reunião dessas referências evidencia a inserção do compêndio em um campo de investigação marcado pela crítica histórica e pela dessacralização dos textos bíblicos.

Além dessas fontes, o compêndio incorpora a arqueologia, as explorações na Terra Santa e os avanços nos estudos do Egito e da Assíria, ao afirmar que essas civilizações “fornecem e continuarão a fornecer preciosos dados sobre a história israelita” (Ribeiro, 1892, p. 131). Mobiliza-se, assim, um pressuposto central da crítica histórico-comparativa oitocentista: a possibilidade de validar, complementar ou corrigir a narrativa bíblica por meio de fontes externas, inscrições e sincronismos cronológicos. Conforme observa Momigliano (1990), a consolidação da história antiga como disciplina científica esteve ligada à incorporação da filologia oriental, da epigrafia e da arqueologia como instrumentos de análise crítica, capazes de submeter os textos bíblicos aos mesmos critérios aplicados às demais fontes antigas. Nessa mesma direção, a tradição associada a Wellhausen (Rocha, 2010) reforça a leitura da Bíblia como documento historicamente situado, produzido em contextos específicos, e não como relato providencial. Nesse enquadramento, a história israelita deixa de ocupar um lugar excepcional e passa a ser integrada ao conjunto das civilizações do Oriente Próximo.

fabuloso da história e reconstruído, pelos dados mais autênticos, o que de positivo e seguro pode-se supor sobre os hebreus” (Ribeiro, 1892, p. 132). Ao mobilizar essa formulação, João Ribeiro aproxima-se das correntes histórico-críticas do século XIX, que buscavam submeter o texto bíblico aos mesmos procedimentos analíticos aplicados às demais fontes históricas. Sustenta-se, assim, que a Bíblia não constitui propriamente um livro histórico, mas uma obra de edificação moral e religiosa, elaborada com finalidades dogmáticas e vinculada à reorganização da comunidade judaica após o cativeiro da Babilônia. Ao apresentar o Antigo Testamento como resultado de um longo processo de composição e reelaboração, o texto ecoa interpretações difundidas pela tradição histórico-crítica alemã, segundo as quais o Pentateuco não forma uma obra unitária, mas reúne tradições produzidas em diferentes contextos históricos e posteriormente organizadas por redatores tardios. Nesse quadro, a noção de múltiplas redações – identificadas a partir de diferenças linguísticas, estilísticas, teológicas e narrativas –

permite explicar as contradições internas do texto bíblico e fundamenta sua leitura como construção histórica progressiva. Ao mesmo tempo, afirma-se que, embora os redatores dispusessem de tradições e documentos antigos, esses materiais foram reelaborados em função da necessidade de acomodação aos dogmas religiosos, sobretudo à ideia de que as desgraças do povo hebreu derivavam da infidelidade a Jeová (Ribeiro, 1892, p. 132), evidenciando a presença de intenções teológicas e políticas na construção da narrativa (Legaspi; Rogerson, 2010).

A parte considerada historicamente mais segura da história hebraica corresponde, no compêndio, ao período da monarquia israelita, abrangendo os relatos dos livros dos Juízes, Samuel e Reis. Ainda assim, reconhece-se a presença de lendas e exageros, indicando que apenas a partir da organização monárquica a narrativa bíblica alcançaria maior grau de autenticidade, reforçada por listas dinásticas e sincronismos históricos (Ribeiro, 1892, p. 132–133). Em contraste, as origens do povo hebreu são classificadas como obscuras, sendo o período patriarcal descrito como um “tecido de contradições, erros, lendas e absurdos” (Ribeiro, 1894, p. 133), desprovido de valor histórico. Nesse enquadramento, rejeita-se a historicidade de figuras como Abraão, Moisés e Josué, ao sustentar que os livros do Pentateuco e de Josué não podem ser anteriores ao período dos Juízes e dos Reis, mas resultam de um longo processo de composição e reelaboração textual. Tal posição aproxima-se das conclusões da exegese histórico-crítica, que passou a tratar os textos bíblicos como produções compostas, sujeitas a múltiplas redações e condicionadas por interesses teológicos e políticos específicos. Com base na crítica das fontes e na compreensão do Pentateuco como obra de elaboração progressiva, essa abordagem levou à rejeição da historicidade literal do período patriarcal e à interpretação dessas narrativas como construções identitárias e religiosas, elaboradas sobretudo no contexto pós-exílico, como apontam Rogerson (2010, p. 239) e Legaspi (2010, p. 136).

Essa leitura dos textos bíblicos não se limita à identificação de distorções produzidas pela acomodação aos dogmas religiosos. Ela se desdobra em um movimento comparativo mais amplo, no qual a tradição hebraica é confrontada com outras narrativas do Oriente Antigo. Ao estabelecer aproximações entre episódios como o dilúvio, a criação do mundo e a trajetória de Moisés e as tradições míticas babilônicas, João Ribeiro relativiza a pretensa singularidade da narrativa bíblica, inserindo-a em um repertório mais amplo de mitologias e tradições culturais do Oriente Antigo (Ribeiro, 1892, p. 136–137). Esse procedimento aproxima-se das abordagens comparatistas e dos estudos mitológicos desenvolvidos a partir dos avanços da assiriologia (Carlan, 2015, p. 6), reforçando uma leitura histórica e secularizada da Antiguidade.

Ao longo da exposição sobre o Êxodo, a conquista de Canaã, o período dos Juízes e a monarquia, mantém-se uma postura sistematicamente crítica, que questiona a plausibilidade

dos relatos bíblicos e os interpreta como expressões simbólicas, épicas ou nacionais. Episódios como a travessia do deserto, a queda das muralhas de Jericó e o crescimento demográfico dos hebreus são, assim, tratados como construções lendárias, incompatíveis com uma leitura rigorosa do passado (Ribeiro, 1892, p. 139–141).

O exame das instituições políticas – judicatura, realeza e cisma – segue a mesma lógica, ao distinguir entre a narrativa religiosa e uma reconstrução histórica possível. A monarquia de Davi e Salomão tem sua grandiosidade tradicionalmente atribuída pela narrativa bíblica relativizada, ao passo que o templo de Jerusalém é apresentado como uma construção modesta quando comparada aos grandes santuários do Oriente Antigo (Ribeiro, 1892, p. 141–145). Essa operação integra o movimento de crítica histórica desenvolvido ao longo do capítulo, no qual João Ribeiro procura inserir a experiência hebraica em um horizonte comparativo mais amplo, afastando-a de sua condição de excepcionalidade e aproximando-a das demais civilizações orientais, em consonância com interpretações que situam Israel como uma sociedade de alcance político e material relativamente limitado no contexto do Oriente Antigo (Liverani, 2016).

No plano religioso, destaca-se a centralidade do monoteísmo hebraico, cuja originalidade e profundidade são, contudo, relativizadas. A unidade de Deus é explicada menos como resultado de um desenvolvimento interno do sentimento religioso e mais como efeito de fatores como o nativismo e as condições materiais do deserto (Ribeiro, 1892, p. 148–149). Com isso, o monoteísmo é deslocado do campo da revelação ou da superioridade espiritual para o das determinações históricas e ambientais, sendo interpretado como produto de circunstâncias sociais específicas. Tal perspectiva compreende as formas religiosas como construções históricas, condicionadas pelo meio, pela organização social e pelas necessidades de coesão do grupo, o que permite situar o monoteísmo hebraico no mesmo horizonte explicativo das demais civilizações antigas, sem lhe atribuir caráter excepcional.

Por fim, ao tratar da vida intelectual, literária e científica dos hebreus, afirma-se que esse povo não alcançou grande desenvolvimento científico ou artístico, distinguindo-se sobretudo pela poesia lírica e pela música sagrada. A literatura hebraica é apresentada como um produto inicialmente anônimo, que evolui gradualmente para formas historiográficas e poéticas, enquanto o alfabeto é atribuído à invenção fenícia, conforme as interpretações de Rougé (1811–1872) e Deecke (1837–1904) (Ribeiro, 1892, p. 150–152). A menção a esses autores insere o compêndio no campo dos debates filológicos e epigráficos, que, a partir da comparação entre inscrições semíticas antigas, sustentavam a tese da origem fenícia do alfabeto hebraico. Ao mobilizar essas autoridades, consolida-se uma leitura difusionista da cultura escrita, segundo a qual os hebreus teriam recebido e adaptado formas culturais oriundas de civilizações vizinhas

mais antigas, o que contribui para relativizar sua originalidade no campo científico e artístico e reafirma sua singularidade sobretudo no plano religioso e moral (Daniels, 1996, p. 790; Rede, 2019).

4.5 Arianos e Hindus: Filologia, Religião e a Invenção da Antiguidade Indo-Europeia

Ao tratar dos arianos, João Ribeiro inicia sua exposição invocando os “estudos modernos do fim do século passado” (Ribeiro, 1892, p. 154), mobilizando a autoridade da ciência contemporânea como fundamento de legitimidade para a narrativa histórica que apresenta. Segundo o autor, esses estudos teriam demonstrado a unidade das línguas indo-europeias – entre elas o sânscrito, o latim, o persa, o grego, o gótico e o eslavo – e, a partir dessa constatação, a unidade dos povos arianos. Esse procedimento evidencia a incorporação de modelos comparativos que tomam a língua como critério privilegiado de classificação e de reconstrução de um passado comum. Como demonstra Olender (1992, p. 69), a noção de “ariano” constituiu-se inicialmente como uma categoria elaborada no âmbito da filologia comparada, destinada a explicar afinidades linguísticas e históricas entre diferentes povos, antes de ser progressivamente reinterpretada em chave biológica e racial. De modo semelhante, Thomas Trautmann (2005, p. 45–46) evidencia como a filologia indo-europeia articulou língua, povo e origem, legitimando a passagem da afinidade linguística para interpretações de ordem histórica, étnica e cultural. Assim, a língua aparece, no texto de Ribeiro, como fundamento central para a classificação dos povos e para a construção de narrativas sobre a unidade e a antiguidade dos arianos.

A hipótese de um habitat primitivo compartilhado, seguido de dispersões sucessivas e não simultâneas, reforça essa leitura. Ribeiro distingue uma migração ocidental, associada à formação dos povos europeus, e outra oriental, que teria permanecido reunida nas regiões da Bactriana antes de se dividir em dois grandes grupos por meio de um “cisma religioso”: o ramo iraniano, que se desloca para a Pérsia, e o ramo indo-ariano, que transpõe o Indo e penetra no subcontinente indiano (Ribeiro, 1892, p. 154). A interpretação dessa ruptura a partir da reforma de Zoroastro – entendida como tentativa de substituir o politeísmo primitivo por uma crença monoteísta – aproxima-se de abordagens da história comparada das religiões, nas quais transformações religiosas são tomadas como marcos estruturantes das civilizações (Ribeiro, 1892, p. 155).

A reconstrução da vida material e social dos arianos antes da dispersão apoia-se em um procedimento frequentemente descrito como “paleontologia linguística”. Esse método parte do

pressuposto de que o vocabulário comum às línguas indo-europeias permite inferir práticas econômicas, formas de organização social e instituições políticas anteriores à separação dos povos aparentados. Tal abordagem foi sistematizada de maneira exemplar por Adolphe Pictet (1799–1875), em *Les origines indo-européennes ou les Aryas primitifs (As origens indo-europeias ou os arianos primitivos)*, 1859–1863), obra na qual a língua é tratada como vestígio histórico capaz de revelar estágios civilizacionais desaparecidos (Olender, 1992; Trautmann, 2005). Embora João Ribeiro não mencione diretamente Pictet, a forma como reconstrói o passado dos arianos aproxima-se desse horizonte metodológico, ao mobilizar a comparação linguística como base para inferir aspectos da vida material, da organização social e das instituições políticas anteriores à dispersão dos povos indo-europeus. Assim, afirma que os arianos seriam criadores de gado, viveriam predominantemente da atividade pastoril, desconheceriam o ferro e a agricultura, mas já dominariam metais como ouro, prata e bronze, além de apresentarem uma organização tribal e patriarcal, com reis cercados por conselhos de anciãos – descritos como embrião do futuro senado dos povos arianos (Ribeiro, 1892, p. 155).

No plano linguístico, Ribeiro reconhece o caráter hipotético das tentativas de reconstrução da língua primitiva, afirmando que apenas um sistema abstrato de raízes monossilábicas pôde ser obtido. Ainda assim, atribui ao sânscrito um lugar privilegiado, por considerá-lo a língua mais próxima da forma original, em razão de sua antiguidade, de sua fixação precoce em textos religiosos e de sua riqueza fonética (Ribeiro, 1892, p. 155). Esse destaque reflete a valorização do sânscrito como referência central para a compreensão das origens indo-europeias (Trautmann, 2005, p. 82).

Ao passar à Índia, João Ribeiro mantém a mesma chave descritiva, iniciando pela caracterização geográfica do Indostão – seus vales, clima, rios e condições naturais – como base explicativa das formas de vida e da história da região (Ribeiro, 1892, p. 156). A especificidade do caso indiano, contudo, destaca-se sobretudo na discussão das fontes. Os testemunhos greco-romanos são considerados limitados, fornecendo principalmente lendas, indicações geográficas e notícias indiretas, associadas a autores como Heródoto, Ctésias, Plínio (c. 23–79 d.C.), Estrabão, Ptolomeu (c. 100–170 d.C.) e Arriano (c. 86–160 d.C.) (Ribeiro, 1892, p. 156). Esses relatos são valorizados menos por seu conteúdo histórico direto e mais por evidenciarem circuitos comerciais, expedições militares e formas de contato entre o Mediterrâneo e o Oriente.

A virada decisiva, segundo Ribeiro, ocorre com a identificação da afinidade entre o sânscrito, o latim e o grego por William Jones (1746–1794), em 1789, marco a partir do qual se desenvolvem investigações que ampliam significativamente o conhecimento europeu sobre a Índia (Ribeiro, 1892, p. 157). A enumeração de autores como Friedrich Schlegel (1772–1829),

Franz Bopp (1791–1867), Theodor Benfey (1809–1881), Max Müller (1823–1900) e Eugène Burnouf (1801–1852) indica a incorporação de um conjunto de referências responsáveis por estruturar os estudos sobre as línguas e textos indianos. Mais do que uma lista erudita, trata-se da mobilização de um repertório que consolidou esse campo de investigação e lhe conferiu autoridade científica (Trautmann, 2005, p. 139-141; Olender; Vernant, 1989, p. 166-171).

Ribeiro organiza a história indiana a partir do estudo da literatura, reconhecendo que a Índia possui “mais uma história da sua literatura do que de sua vida política” (Ribeiro, 1892, p. 157). Os *Vedas*, as epopeias *Mahabharata* e *Ramayana* e o *Código de Manu*, textos cuja composição se estende por longos períodos, são apresentados como documentos centrais para a compreensão da civilização indiana, mas tratados com cautela metodológica, na medida em que o autor recusa sua leitura como relatos históricos diretos. Esses textos são mobilizados sobretudo como testemunhos religiosos, morais e culturais, e não como fontes suficientes para sustentar, por si mesmas, uma reconstrução factual do passado. A advertência de Van den Berg (1827–1896) – segundo a qual “extrair uma história positiva dessas lendas seria o mesmo que fundar uma apreciação da Idade Média nos ciclos poéticos dos trovadores” – é citada como critério explícito dessa distinção entre literatura e história (Ribeiro, 1892, p. 157). Tal postura aproxima-se das formulações da crítica histórica que defendiam a análise rigorosa das fontes literárias, distinguindo seu valor documental de sua dimensão simbólica e narrativa, como sistematizado por Langlois (1863–1929) e Seignobos (1854–1942) (Gasparello, 2009, p. 4-5).

A reconstrução do povoamento do Indostão articula dados etnográficos, raciais e linguísticos. Ribeiro identifica populações negras primitivas, dravidianos e kushitas, aos quais se somam os arianos invasores que, embora numericamente inferiores, constituem uma aristocracia dominante (Ribeiro, 1892, p. 157–158). A ocupação do vale do Indo marca o período védico, enquanto a posterior expansão para o vale do Ganges inaugura outra etapa, associada a conflitos internos, ampliação territorial e elaboração épica, fixada nos grandes poemas (Ribeiro, 1892, p. 158–159).

A periodização proposta – védica, bramânica e búdica – organiza-se em torno das transformações religiosas e sociais descritas no compêndio (Ribeiro, 1892, p. 160). No período védico, a religião é apresentada como naturalista, centrada no culto do fogo e dos fenômenos celestes, com uma concepção ainda pouco diferenciada da divindade (Ribeiro, 1892, p. 160–161). No período bramânico, a fixação no Ganges e a consolidação das castas são associadas à redação do *Código de Manu*, interpretado como um sistema político-religioso abrangente, responsável por uma organização social rígida e hierarquizada (Ribeiro, 1892, p. 161–163).

A emergência do budismo é apresentada como reação ética e social ao sistema de castas, fundando uma religião de caráter moral e igualitário, voltada sobretudo aos grupos subalternos (Ribeiro, 1892, p. 164). O tratamento dedicado a Buda e à difusão de sua doutrina aproxima-se de interpretações que enfatizam o budismo como religião de alcance amplo, comparável ao cristianismo em sua dimensão ética e em sua capacidade de organização moral. Como observa Masuzawa (2012, p. 212), essa leitura foi amplamente difundida na historiografia europeia, especialmente nos trabalhos de Burnouf e Müller, que interpretaram o budismo menos como um conjunto de práticas rituais específicas e mais como um sistema moral e filosófico.

Por fim, ao abordar ciência, letras e artes, Ribeiro relativiza o desenvolvimento científico indiano, privilegiando o que define como um espírito essencialmente especulativo e filosófico, em detrimento de uma ciência empírica nos moldes europeus, com exceção da medicina e, sobretudo, da gramática. Destaca, nesse contexto, a figura de Paṇini (c. sécs. V–IV a.C.), autor de uma gramática do sânscrito de elevada sofisticação formal, fundada em regras rigorosas e em um sistema altamente abstrato de análise linguística (Ribeiro, 1892, p. 167; Lourenço, 2021). A referência a Paṇini evidencia o reconhecimento da gramática indiana como um saber técnico elaborado, ainda que frequentemente interpretado como expressão de um racionalismo formal desvinculado da observação histórica ou experimental. A literatura é apresentada como vasta, porém desigual, marcada por longos processos de compilação e por camadas sucessivas de redação, reforçando a ideia de uma produção cumulativa.

A arquitetura e as artes são avaliadas a partir de critérios de simetria, clareza e harmonia derivados da estética clássica europeia, o que leva João Ribeiro a apreciá-las segundo parâmetros externos à tradição artística indiana e a enfatizar seus desvios em relação aos modelos considerados clássicos (Ribeiro, 1892, p. 169–170). Nesse quadro, a Índia é integrada a uma leitura comparativa da civilização que, embora reconheça realizações específicas, tende a enquadrar arianos e hindus por meio de categorias generalizantes, como espiritualismo, imobilismo e especulação abstrata (Masuzawa, 2012). Trata-se de uma interpretação que privilegia contrastes hierarquizantes com o modelo ocidental de ciência, arte e progresso, limitando a apreensão da historicidade própria dessas formas culturais.

4.6 Os Iranianos Medo-Persas e a Narrativa da Racionalização Política

No tratamento dedicado aos iranianos medo-persas, João Ribeiro confere à descrição do espaço um papel estruturante na inteligibilidade histórica do Oriente iraniano. A caracterização do território – marcada pela aridez, escassez de água, desertos salinos e contrastes climáticos

extremos – ultrapassa a função descritiva e passa a operar como fundamento da interpretação histórica desses povos. A partir desse quadro geográfico, o autor atribui a formação de uma raça enérgica e viril à luta constante contra a infertilidade do solo e às condições adversas do ambiente (Ribeiro, 1894, p. 172), mobilizando uma concepção segundo a qual o meio físico condiciona o caráter e o desenvolvimento das sociedades. Trata-se de uma perspectiva amplamente difundida no pensamento oitocentista, que encontra paralelo, por exemplo, nas interpretações ambientalistas presentes em *Os Sertões* (1902), de Euclides da Cunha, nas quais a paisagem é concebida como elemento constitutivo das formas sociais e humanas. A paisagem, nesse sentido, não aparece como simples cenário, mas como argumento que sustenta a leitura moral e civilizacional dos iranianos na narrativa.

A distinção entre Media e Pérsia, recorrente ao longo do texto, reforça esse esquema explicativo: enquanto a Media é apresentada como região de pastagens férteis, associada à cavalaria, ao luxo e à posterior “corrupção” dos costumes, a Pérsia surge como território mais árido e rude, responsável por formar uma infantaria vigorosa e disciplinada (Ribeiro, 1894, p. 174). Trata-se de uma leitura que articula geografia, economia e organização militar, ao mesmo tempo em que recupera um topos historiográfico amplamente difundido desde a Antiguidade clássica: a oposição entre a austeridade formadora das virtudes guerreiras e o luxo como fator de decadência moral e política. Essa matriz interpretativa, presente em autores como Heródoto e Xenofonte e retomada por parte da historiografia moderna, estrutura a caracterização dos medo-persas elaborada por João Ribeiro (Hartog, 2024; Tuplin, 1993).

No plano das fontes, João Ribeiro explicita de modo didático a hierarquia entre testemunhos antigos e modernos. As fontes clássicas ocupam lugar central: Heródoto é apresentado como o principal informante sobre os primeiros reis medos e as guerras contra os gregos; Diodoro Sículo amplia a narrativa até Dario Codomano (c. 380–330 a.C.); Xenofonte (c. 430–354 a.C.) é mobilizado sobretudo para a descrição da vida militar e dos costumes persas, a partir da *Anábase* (séc. IV a.C.) e da *Ciropédia* (séc. IV a.C.) (Ribeiro, 1894, p. 174–175). Já Ctesias é citado de forma crítica, sendo sua obra caracterizada como um “tecido de fábulas e lendas inverosímeis” (Ribeiro, 1894, p. 174). Essa avaliação evidencia critérios de seleção e hierarquização das fontes próprios da historiografia oitocentista, fortemente marcada pela crítica filológica e pela busca de uma narrativa histórica fundada em documentos considerados autênticos e verificáveis. Ao desqualificar Ctesias em favor de autores tidos como mais confiáveis, João Ribeiro não apenas reproduz uma escolha metodológica, mas incorpora uma concepção moderna de escrita da história, na qual a distinção entre fato e lenda constitui um princípio fundamental de legitimação do conhecimento histórico.

Ao mesmo tempo, Ribeiro incorpora de maneira seletiva os avanços da arqueologia, da epigrafia e da filologia oriental, campos em expansão no período. Ele reconhece que a arqueologia “ainda não descobriu a civilização iraniana” (Ribeiro, 1894, p. 174), mas atribui papel decisivo às inscrições cuneiformes, especialmente à inscrição de Behistun, associada a Dario, fundamental para a decifração do cuneiforme assírio. Essa valorização da epigrafia permite ao autor corrigir ou relativizar tradições clássicas, como a lenda do nascimento de Ciro, confrontada com os dados das inscrições aquemênidas (Ribeiro, 1894, p. 177–178). Paralelamente, ele mobiliza os estudos do Avesta, recorrendo a autores como Anquetil-Duperron (1731–1805), Charles de Harlez de Deulin (1832–1899) e James Darmesteter (1849–1894), cujos trabalhos permitem extrair informações históricas e religiosas mesmo de textos marcados por elementos míticos. A articulação entre epigrafia e filologia revela o recurso complementar a diferentes tipos de evidência para fundamentar a narrativa histórica, conjugando inscrições, textos antigos e análise linguística na construção do saber escolar sobre a Antiguidade persa.

A narrativa política dos períodos medo e persa é construída por João Ribeiro como um processo de racionalização progressiva do poder, cujo ponto culminante seria a organização administrativa do império sob Dario. A divisão do território em satrapias, a separação entre autoridades civil, militar e financeira, a criação de um sistema postal e a institucionalização do imposto são apresentadas como inovações decisivas na história política (Ribeiro, 1894, p. 181–182).

Ribeiro privilegia essa dimensão administrativa por lhe permitir apresentar a Pérsia como um exemplo de organização estatal centralizada e hierarquizada, destacando aspectos como a especialização funcional e a eficiência fiscal. Esse enquadramento dialoga com uma leitura da história política em chave progressiva, na qual o desenvolvimento das instituições do Estado é concebido como um movimento em direção a formas cada vez mais complexas de governo (Koselleck, 2006; Hartog, 2013). Nesse esquema, o Império Persa é incorporado a uma narrativa evolutiva do poder político que hierarquiza as civilizações segundo seus níveis de organização institucional.

No campo religioso, a exposição do mazdeísmo e da figura de Zaratustra ocupa lugar especial. Ribeiro interpreta o zoroastrismo como uma reforma religiosa de alto nível moral e filosófico, capaz de oferecer uma solução original para o problema do mal por meio do dualismo entre Ormuzd e Ahriman (Ribeiro, 1894, p. 185). Ao afirmar que Zaratustra teria sido “o primeiro reformador” a conceber um criador supremo e uma criação ordenada, Ribeiro aproxima o mazdeísmo de uma forma embrionária de monoteísmo, chegando a sugerir sua

influência sobre o monoteísmo mosaico (Ribeiro, 1894, p. 186). Essa leitura se insere em debates europeus do século XIX na história comparada das religiões, nos quais o zoroastrismo era frequentemente interpretado como possível matriz oriental das tradições religiosas ocidentais (Masuzawa, 2012).

Por fim, ao tratar das artes, das ciências e das letras, João Ribeiro adota um tom marcadamente avaliativo. A civilização persa é reconhecida por suas contribuições políticas, administrativas e religiosas, mas é apresentada como intelectualmente dependente de saberes estrangeiros – gregos, egípcios e fenícios – tanto na medicina quanto na engenharia e na arquitetura (Ribeiro, 1894, p. 187–189). Essa avaliação reforça um padrão recorrente na representação das civilizações orientais ao longo do compêndio, frequentemente caracterizadas como importantes no plano religioso, político ou administrativo, mas limitadas quanto à produção autônoma do conhecimento científico. Configura-se, assim, uma hierarquia cultural implícita, na qual o Oriente aparece como difusor de modelos administrativos e religiosos, mas não como produtor originário da ciência, em chave interpretativa associada ao orientalismo do Oitocentos (Said, 2007).

Em síntese, o capítulo dedicado aos iranianos medo-persas evidencia como João Ribeiro articula fontes clássicas, epigrafia e literatura orientalista europeia para construir um saber escolar marcado pela crítica das fontes e por esquemas interpretativos herdados da historiografia do século XIX. Nessa narrativa, a Pérsia surge como civilização politicamente organizada e religiosamente inovadora, mas intelectual e culturalmente subordinada, revelando os filtros interpretativos que estruturam a transposição do saber acadêmico para o compêndio escolar. Nesse contexto, a civilização grega desponta como um ponto de maior densidade analítica na arquitetura do *História Antiga*, hipótese que será explorada no capítulo seguinte, com o objetivo de compreender como Ribeiro constrói sua centralidade na interpretação da Antiguidade.

CAPÍTULO III

A escrita da Grécia em *História Antiga*: matrizes historiográficas e recepção como categoria de análise

O objetivo deste capítulo é examinar as matrizes historiográficas que estruturam a escrita da Grécia no compêndio *História Antiga*, de João Ribeiro, identificando os referenciais intelectuais que sustentam sua elaboração. A análise concentra-se nas tradições historiográficas, categorias analíticas e esquemas interpretativos mobilizados pelo autor para construir sua narrativa sobre a Grécia no espaço escolar, atentando para as operações intelectuais que organizam essa escrita. O interesse recai, portanto, sobre os pressupostos historiográficos que orientam a representação do mundo grego no compêndio, mais do que sobre a reconstituição histórica da Grécia antiga em si.

Em continuidade ao procedimento metodológico adotado no capítulo anterior, a investigação será conduzida a partir do conceito de recepção (Beard; Henderson, 1998), já definido como operação de apropriação, reorganização e reconfiguração de tradições eruditas no âmbito da cultura escolar. Tal perspectiva permite examinar de que modo debates historiográficos especializados são reinscritos no manual didático, assumindo nova forma e função pedagógica. Se, ao examinar as civilizações orientais, foi possível identificar a incorporação de referenciais historiográficos e científicos específicos, importa agora indagar quais matrizes estruturam a narrativa sobre a Grécia e de que maneira elas são reorganizadas na escrita destinada ao Ensino Secundário.

Para que essa análise se realize de modo consistente, é necessário situar, ainda que brevemente, o lugar ocupado pela Grécia na cultura histórica europeia do século XIX, pois é nesse horizonte intelectual que se devem buscar as possíveis matrizes mobilizadas por Ribeiro. Ao longo do Oitocentos, a Grécia foi amplamente apresentada pela historiografia europeia como momento decisivo da história universal. Diferentes tradições intelectuais contribuíram para consolidar sua imagem como berço da filosofia, da experiência política participativa e da forma artística considerada clássica (Bernal, 2001, p. 243-244; Vlassopoulos, 2013, p. 25). A noção de um “milagre grego”, associada à emergência da razão, da liberdade e da universalidade, passou a integrar o repertório intelectual que estruturava o Ensino Secundário e a escrita de manuais históricos no período.

Essa centralidade, contudo, resultou de operações historiográficas específicas. Como argumenta Kostas Vlassopoulos (2013, p. 28-32), o mundo grego foi progressivamente isolado de seus contextos mediterrânicos e orientais e convertido em ponto inaugural da modernidade

europeia. Formou-se, assim, uma genealogia cultural que vinculava diretamente a Europa moderna à Grécia clássica, ao mesmo tempo em que se obscureciam conexões históricas mais amplas e complexas. A Grécia passou a funcionar como matriz simbólica da identidade europeia.

Esse movimento pode ser compreendido, em termos mais amplos, à luz das reflexões de Edward Said (2007) acerca da construção discursiva do Oriente. Se, como indicado no capítulo anterior, as civilizações orientais foram frequentemente posicionadas como alteridade inferior na historiografia oitocentista, a consagração da Grécia como berço da razão integra a mesma lógica de hierarquização cultural. A valorização do mundo helênico operava, muitas vezes, por contraste com um Oriente concebido como estático, religioso ou despótico. A afirmação da centralidade grega e a marginalização do Oriente constituíam, assim, dimensões complementares de um mesmo regime de representação.

Em perspectiva próxima, as análises de Francisco Bethencourt (2018, p. 22-23) sobre a formação histórica das hierarquias culturais e raciais permitem compreender como tradições intelectuais europeias elaboraram classificações que situavam povos e civilizações em escalas de desenvolvimento. Nesse contexto, a Grécia passou a ocupar posição privilegiada nas narrativas sobre a história da civilização, sendo frequentemente associada, em determinados discursos oitocentistas, às categorias de “raça ariana” ou “indo-europeia”, que reforçavam sua centralidade na genealogia do Ocidente. A consagração do mundo helênico não pode, portanto, ser dissociada das estruturas comparativas que organizaram distinções e ordenamentos entre sociedades.

Produzido nesse ambiente cultural, o compêndio de João Ribeiro insere-se em um contexto no qual a centralidade do mundo grego já se encontrava amplamente consolidada no campo historiográfico e educacional. Como indicado anteriormente, o objetivo da análise não é pressupor a simples reprodução dessa tradição, mas examinar o texto do manual em busca das matrizes historiográficas que orientam sua narrativa. A questão que guia a investigação pode ser formulada nos seguintes termos: quais tradições historiográficas do século XIX são recebidas na escrita da Grécia em *História Antiga*, e de que maneira são transformadas no processo de escolarização do saber histórico?

Ao privilegiar o mapeamento dessas referências, o capítulo procura compreender não apenas o lugar atribuído à Grécia no interior do manual, mas também os mecanismos pelos quais determinadas imagens do mundo antigo se difundiram e se consolidaram no Brasil do final do século XIX. Se o capítulo anterior evidenciou a mobilização de discursos científicos que hierarquizavam povos e civilizações, o presente capítulo examinará se a escrita da Grécia

aciona um repertório historiográfico que a posiciona como referência normativa da cultura ocidental ou se revela inflexões e reconfigurações próprias do contexto brasileiro. Nos tópicos que se seguem, a análise concentrar-se-á nas matrizes intelectuais da narrativa, tomando a escrita da Grécia como espaço privilegiado de observação das operações que estruturam o compêndio.

5.0 Filologia ariana e enquadramento civilizacional na abertura da narrativa grega

A escrita da Grécia em *História Antiga* inicia-se por uma operação classificatória que antecipa o enquadramento interpretativo de todo o capítulo. Antes de qualquer referência à *polis*, à filosofia ou à experiência política, os gregos são introduzidos como ramo de uma matriz racial e linguística mais ampla. O texto abre afirmando: “O grupo ariano que se separou primitivamente em caminho para o oeste e para a Europa, dividiu-se em diferentes ramos (eslavo-lético, germânico, itálico, céltico, grego)” (Ribeiro, 1894, p. 193). Pouco adiante, a definição reaparece de forma ainda mais direta: “Os gregos são arianos” (Ribeiro, 1894, p. 199).

A Grécia, portanto, não é apresentada como unidade histórica autônoma, mas como desdobramento de um “tipo ariano” cuja dispersão é tratada como dado demonstrável pela ciência histórica oitocentista. A autoridade invocada não é vaga: trata-se da linguística comparada e da filologia indo-europeia, campos que, desde meados do Oitocentos, reivindicavam estatuto científico ao reconstruir origens comuns a partir da comparação sistemática das línguas (Bernal, 2001, p. 107-108; Marchand, 2003, p. 44-45). O manual afirma que “o que está averiguado é que na migração do ocidente houve dois momentos que se pode determinar positivamente pelos documentos da linguística” (Ribeiro, 1894, p. 193). A linguagem é inequívoca: o verbo “averiguado” e a expressão “determinar positivamente” inscrevem a narrativa no léxico da prova científica.

A enumeração de vocábulos comuns – “bos, lat., gaus sansc.; bouç, grego; – o cavalo, equus lat., açvas sansc., Erroç grego” (Ribeiro, 1894, p. 193) – reproduz o procedimento característico da filologia comparada: a justaposição de formas linguísticas como evidência de parentesco originário. Esses paralelos funcionam como demonstração empírica de um “patrimônio comum primitivo” (Ribeiro, 1894, p. 193), a partir do qual se inferem não apenas afinidades vocabulares, mas também proximidades culturais e estágios compartilhados de desenvolvimento. A comparação entre termos converte-se, assim, em fundamento de uma narrativa de origem, na qual língua, povo e civilização aparecem como dimensões correlatas de uma mesma ancestralidade.

Essa operação não se limita à constatação de semelhanças linguísticas. Ao mencionar um “período de civilização greco-italica” (Ribeiro, 1894, p. 194), o manual projeta sobre a Antiguidade um esquema interpretativo derivado da linguística comparada, no qual a filiação linguística orienta a própria periodização histórica. Não se trata apenas de parentesco idiomático, mas da postulação de um estágio cultural compartilhado: nesse momento, afirma-se que “os dois povos vão adiante da cultura primitiva, já praticam a agricultura” (Ribeiro, 1894, p. 194). A expressão “vão adiante”, sugere deslocamento progressivo e pressupõe uma escala hierarquizada de desenvolvimento. A história organiza-se, assim, em fases sucessivas – cultura primitiva, etapa greco-italica e posterior diferenciação dos povos – revelando uma lógica evolutiva implícita, na qual o desenvolvimento civilizacional é concebido como processo cumulativo e progressivo.

Após essa fundamentação racial-linguística, a exposição desloca-se para o “Habitat” (Ribeiro, 1894, p. 195), introduzindo um segundo eixo explicativo baseado na atribuição de um papel central ao meio físico na compreensão da história. A descrição do território não é meramente ilustrativa; ela assume função causal na explicação da organização histórica da Grécia. Afirma-se, por exemplo, que “Essa disposição das montanhas favorecia o isolamento e a independência dos pequenos Estados” (Ribeiro, 1894, p. 195), associando diretamente o relevo acidentado à constituição das cidades-Estado gregas. Essa interpretação contrasta com aquela mobilizada por João Ribeiro para a Fenícia, cuja fragmentação política é apresentada como fator de fragilidade diante das potências conquistadoras. No caso grego, ao contrário, a existência de múltiplas cidades independentes adquire conotação positiva, sendo relacionada às condições que favoreceram formas particulares de organização política e social. A comparação evidencia que categorias semelhantes recebem valorações distintas conforme o lugar atribuído a cada civilização na narrativa histórica construída pelo autor. O argumento torna-se ainda mais explícito quando o manual declara: “Desses caracteres físicos derivam-se dois elementos essenciais na constituição do povo: – o amor da vida alpestre e montanhosa nos dórios, e a tendência para aventuras marítimas, nos jônios” (Ribeiro, 1894, p. 197). O verbo “derivam-se” é decisivo: traços culturais e disposições sociais aparecem como consequências diretas do meio natural.

O mar Egeu ocupa lugar central nesse esquema interpretativo. O texto sintetiza: “De toda essa complicação geográfica, um fato aparece coordenando tudo: é o mar Egeu, centro e eixo da civilização grega” (Ribeiro, 1894, p. 199). O mar não é apresentado apenas como via de circulação, mas como elemento estruturante da própria formação histórica do mundo grego. A geografia passa, assim, a operar como princípio explicativo da expansão, da colonização e

das conexões entre Ásia e Europa. A centralidade atribuída ao Egeu funciona como síntese espacial da unidade helênica, articulando natureza e história numa mesma chave interpretativa.

A classificação interna do povo grego mantém o enquadramento étnico inicial, mas revela de forma ainda mais explícita o mecanismo de recepção das tradições eruditas. Ao tratar das tribos – “eólios, aqueus, jônios e dórios” (Ribeiro, 1894, p. 200) – o manual articula tradição mítica e sistematização histórica. Registra-se que “explicavam essas tribos pela descendência de Deucalião e Pirra” (Ribeiro, 1894, p. 200), reconstruindo a linhagem que faz de Hellen o ancestral comum dos diferentes ramos. A exposição observa que “a genealogia acima exposta é relatada por Hesíodo” (Ribeiro, 1894, p. 200) e acrescenta que, “no tempo de Homero os aqueus [...] representam o povo grego” (Ribeiro, 1894, p. 200), incorporando ainda a referência virgiliana aos *achivis*.

Essa mobilização explícita de Hesíodo, Homero (c. 750–700 a.C.) e Virgílio (c. 70–19 a.C.) não constitui simples erudição ilustrativa. Ela indica que o compêndio reorganiza a tradição clássica como fonte histórica legitimadora, convertendo narrativas míticas em instrumentos de classificação étnica. O mito é tratado como dado explicativo da distribuição tribal e da formação do nome coletivo “helenos”, que “em Homero designa uma simples tribo da Tessália, passa mais tarde a designar todo o povo” (Ribeiro, 1894, p. 201-202). Observa-se, assim, uma operação típica da historiografia oitocentista: a leitura racionalizante do mito como vestígio de processos históricos (Marchand, 2003, p. 362-364).

Ao mesmo tempo, a narrativa reafirma o caráter invasor atribuído aos gregos – “os helenos eram invasores” (Ribeiro, 1894, p. 200) – e estende a mesma classificação racial às populações anteriores, ao afirmar que “os pelasgos eram arianos” (Ribeiro, 1894, p. 200). Essa dupla operação é significativa: ao situar tanto os grupos invasores quanto as populações pré-helênicas sob uma mesma origem indo-europeia, o manual neutraliza tensões e diferenças internas, dissolvendo a alteridade em uma genealogia linguística e racial comum. O conflito histórico – invasão, deslocamento e sobreposição populacional – é, assim, absorvido por uma narrativa de continuidade racial e linguística. Esse tipo de operação insere-se no horizonte interpretativo da historiografia oitocentista que, como discutem Bernal (2001, p. 9-10) e Marchand (2003, p. 304), consolidou a leitura da Grécia como expressão de uma matriz ariana ou indo-europeia. Nesse quadro, mesmo quando mobiliza genealogias míticas ou tradições literárias, o compêndio subordina essas narrativas à classificação racial-linguística previamente estabelecida, convertendo o mito em confirmação de uma origem ariana já pressuposta.

Do ponto de vista da recepção, o que se observa é a articulação entre a tradição literária antiga, representada por autores como Homero e Hesíodo, e os referenciais historiográficos e

filológicos mobilizados no século XIX para interpretar as origens do mundo grego. O compêndio não apenas reproduz o mito; ele o reinscreve em um quadro explicativo estruturado pela linguística comparada e pela teoria ariana. A genealogia helênica torna-se, assim, elemento de uma narrativa histórica que articula tradição mítica e classificação racial-linguística, traduzindo para o espaço escolar debates consolidados na historiografia oitocentista. É nesse horizonte interpretativo que se torna possível compreender também o lugar atribuído às relações entre Grécia e Oriente na exposição do manual.

Nesse quadro interpretativo, a questão oriental introduz uma tensão relevante. O texto reconhece que “Antes dos helenos o mar Egeu já era explorado pelos fenícios” (Ribeiro, 1894, p. 201) e menciona figuras como “Cadmo, fenício que traz o alfabeto” (Ribeiro, 1894, p. 201). Contudo, essa presença estrangeira é reinterpretada. Segundo o compêndio, tais personagens seriam “evidentemente gregos marítimos que assimilando as civilizações orientais vieram aclimá-las na Grécia” (Ribeiro, 1894, p. 201). Nessa operação narrativa, os gregos ocupam uma posição ativa, apropriando-se, reelaborando e integrando elementos culturais externos, enquanto o Oriente é representado de forma predominantemente passiva, como fornecedor de saberes posteriormente aperfeiçoados e incorporados pela civilização helênica. Essa assimetria reforça uma interpretação segundo a qual o protagonismo histórico pertence à Grécia, cabendo ao Oriente um papel subsidiário na constituição da civilização ocidental.

A narrativa também confronta a hipótese de dependência integral da Grécia em relação ao Egito, qualificando-a como “egiptomania dos antigos” (Ribeiro, 1894, p. 201). Ao caracterizar como exagero a tendência helênica de atribuir ao Egito a origem de suas artes e ciências, o compêndio não apenas revisa a interpretação formulada pelas fontes clássicas, mas recorre a um novo regime de autoridade historiográfica. A contestação apoia-se em evidências consideradas científicas no século XIX, como demonstra a afirmação de que “Das inscrições egípcias que se referem aos gregos, a mais antiga é a de uma Estela da XVIII dinastia, achada em Karnak por Mariette” (Ribeiro, 1894, p. 202).

A referência explícita a Auguste Mariette (1821-1881) – egiptólogo responsável por escavações sistemáticas no Templo de Karnak – não é casual. Ela inscreve a narrativa escolar no horizonte da egiptologia científica e da arqueologia do século XIX, mobilizando a autoridade da investigação empírica para sustentar o argumento histórico. A menção à Estela que fala dos “tarano, habitantes das ilhas” (Ribeiro, 1894, p. 202), identificados como “Danaós”, estabelece uma articulação entre documentação epigráfica egípcia e tradição homérica. Nesse procedimento, linguística comparativa e arqueologia aparecem como instrumentos capazes de

aproximar evidência material e tradição literária, reforçando a pretensão científica da narrativa histórica apresentada no compêndio.

O mesmo movimento aparece quando o texto afirma que “as escavações, os objetos nelas achados e mesmo o caráter da arte grega parecem ligá-la, apesar da sua originalidade, à influência dos caldeus e dos fenícios” (Ribeiro, 1894, p. 202). A arqueologia é mobilizada como evidência material das conexões mediterrânicas. A formulação, contudo, mantém um equilíbrio cuidadoso: embora reconheça influências orientais, reafirma a singularidade da produção artística grega, preservando sua posição de referência privilegiada no desenvolvimento da civilização ocidental. Nesse ínterim, o reconhecimento dessas conexões não elimina a centralidade atribuída ao mundo helênico na interpretação histórica apresentada pelo compêndio.

A abertura da parte dedicada à Grécia revela, portanto, um conjunto articulado de matrizes historiográficas: a filologia comparativa indo-europeia como fundamento científico; uma concepção evolutiva da civilização; o determinismo geográfico como princípio explicativo; e uma narrativa que reconhece contatos orientais, mas preserva a centralidade atribuída ao mundo helênico. A Grécia é situada simultaneamente como ramo do tronco ariano europeu e como centro estruturante de uma civilização que se organiza em torno do mar Egeu.

5.1 A controvérsia ariana e a reorganização escolar do debate filológico

A seção intitulada A Teoria dos Arianos introduz uma inflexão importante na narrativa. Após mobilizar a filologia comparada como fundamento da classificação dos gregos, o manual passa a expor as críticas dirigidas à própria hipótese ariana. Logo na abertura, reconhece que as conclusões da filologia – “a existência de uma raça ou família ariana e a de uma linguagem primitiva” (Ribeiro, 1894, p. 203) – estariam “profundamente abaladas e reduzidas ao caráter de hipóteses improváveis, diante dos novos argumentos da própria crítica filológica e sobretudo da arqueologia pré-histórica e da etnografia” (Ribeiro, 1894, p. 203). O deslocamento é significativo: aquilo que antes aparecia como resultado “averiguado” passa a ser reclassificado como hipótese sob tensão. A teoria não é descartada, mas reinscrita como objeto de debate.

O que se observa aqui é a recepção, no espaço escolar, de uma controvérsia científica que marcou o debate intelectual europeu entre as décadas de 1860 e 1890. Nesse período, a linguística histórico-comparativa, que havia consolidado a hipótese de uma língua-mãe indo-europeia e de uma correspondente “família ariana”, passou a enfrentar questionamentos internos e externos, num processo identificado pela historiografia como um momento de

inflexão no paradigma ariano (Poliakov, 1970; Olender; Vernant, 1989, p. 84). No interior desse campo, ampliaram-se as críticas à identificação automática entre língua e raça, problematizando a passagem do parentesco linguístico para a unidade biológica – questão central nos debates analisados por Olender e Vernant (1989), ao demonstrarem como a equivalência entre língua, povo e origem constituiu uma construção intelectual específica. Paralelamente, disciplinas em consolidação – especialmente a arqueologia pré-histórica e a etnografia – passaram a disputar a definição das origens humanas e das migrações antigas, relativizando a centralidade explicativa da filologia (Trautmann, 2005). A arqueologia, ao operar com a estratigrafia, a cultura material e as cronologias relativas, introduziu evidências que nem sempre coincidiam com os esquemas de dispersão linguística; a etnografia comparada, por sua vez, evidenciava a complexidade das formações culturais, mostrando que práticas, crenças e organizações sociais não se alinhavam necessariamente às classificações linguísticas – movimento que contribuiu para a fragmentação do modelo unitário de “raça ariana”, conforme analisa Arvidsson (2025, p. 106–108). O resultado foi um deslocamento epistemológico: a teoria ariana deixou de ser apresentada como síntese estável entre língua, raça e civilização e passou a ser tratada como hipótese sujeita a revisão interdisciplinar. É esse cenário de reavaliação que o compêndio traduz ao afirmar que a hipótese estaria “profundamente abalada” (Ribeiro, 1894, p. 203). Ao registrar essa revisão no interior do próprio manual didático, João Ribeiro evidencia que a escrita escolar não apenas cristalizava conhecimentos considerados consolidados, mas também podia incorporar debates científicos ainda em curso, traduzindo para o Ensino Secundário controvérsias produzidas no campo erudito.

O primeiro grande referente invocado é Max Müller (1823–1900). Ribeiro recorda que, em 1861, nas *Lições Sobre a Ciência da Linguagem* (1861), Müller afirmava a existência de “um tempo em que deviam viver juntos os antepassados dos gregos, romanos, eslavos, persas, hindus, etc.” (Ribeiro, 1894, p. 203), situando o “primitivo clã no platô central da Ásia” (Ribeiro, 1894, p. 203). Aparece, assim, a formulação clássica da hipótese asiática, fundada na reconstrução comparativa do vocabulário e na inferência de uma comunidade originária a partir das afinidades linguísticas. A proximidade entre línguas sustentava a ideia de uma origem comum, cuja dispersão explicaria a formação dos diferentes ramos indo-europeus (Olender; Vernant, 1989).

No entanto, o manual imediatamente introduz objeções. Argumenta que “a identidade da linguagem não era razão para dela concluir-se identidade de raça” (Ribeiro, 1894, p. 203). Essa afirmação representa uma inflexão significativa em relação à formulação clássica da hipótese ariana, ao colocar em questão a correspondência automática entre comunidade

linguística e unidade racial que havia orientado parte da filologia comparada oitocentista. O exemplo comparativo entre Cornwall e Essex – “O Cornwall fala a mesma língua do Essex; mas um é céltico e outro é teutônico, etnicamente” (Ribeiro, 1894, p. 203–204) – ou ainda entre França e Itália, funciona como demonstração didática dessa dissociação. Duas populações podem partilhar o mesmo idioma e, contudo, possuir origens étnicas distintas. O argumento desloca, assim, o eixo da prova científica: a língua deixa de constituir critério suficiente para definir o pertencimento racial. Ao incorporar esse tipo de problematização, o compêndio evidencia sua capacidade de recepcionar e traduzir para o espaço escolar debates produzidos no campo erudito, apropriando-se de críticas já formuladas à identificação automática entre língua, raça e povo. Tal perspectiva dialoga com interpretações segundo as quais os processos históricos de conquista, assimilação e mudança linguística tornam inviável estabelecer uma correspondência necessária entre filiação linguística e identidade biológica (Arvidsson, 2025, p. 125).

Essa crítica é ancorada na antropologia física. Ribeiro menciona explicitamente Paul Broca (1824–1880), afirmando que este mostrara ser falsa a “pretendida identidade” entre língua e raça (Ribeiro, 1894, p. 204). A citação segundo a qual “os belgas falam uma língua neolatina, mas se algum povo deixou menos vestígio na população autóctone foi o de Roma” (Ribeiro, 1894, p. 204) é decisiva: ela demonstra que a adoção de um idioma não implica substituição biológica da população. A referência à “mensuração dos crânios” e à continuidade dos “dois tipos antropológicos” na França desde o período pré-histórico (Ribeiro, 1894, p. 206–207) indica a incorporação dos métodos da craniometria desenvolvidos na antropologia física francesa. Ao mencionar também Topinard (1830–1911) e a observação de que o “tipo europeu desde o tempo pré-histórico é contínuo e ininterrompido” (Ribeiro, 1894, p. 204), o manual insere o debate no interior desse campo de saber, para o qual os “tipos antropológicos” possuíam duração histórica prolongada. A passagem é ainda mais explícita quando afirma que, “se os arianos vieram da Ásia, eles apenas trariam a civilização, a linguagem e o conhecimento dos metais, mas o seu sangue, a sua raça deveria ter desaparecido” (Ribeiro, 1894, p. 204), uma vez que “o exame craniológico atesta que desde os tempos pré-históricos na França só existem dois tipos antropológicos, o kymrico no Norte e o celta ao Sul” (Ribeiro, 1894, p. 204). O argumento desloca o problema da origem do plano linguístico para o plano biológico: mesmo admitindo migração e difusão cultural, a continuidade dos “tipos” indicaria permanência populacional. Nesse enquadramento, a hipótese de uma origem asiática passa a ser compatibilizada com a ideia de continuidade racial, uma vez que a difusão da civilização e da linguagem não é tomada como evidência suficiente de substituição populacional. A primazia conferida aos critérios

antropológicos permite, assim, relativizar as conclusões derivadas exclusivamente da filologia, atribuindo ao “exame craniológico” um estatuto privilegiado na definição das origens e da composição étnica dos povos antigos. Nesse ponto, a autoridade do “exame craniológico” relativiza a extrapolação filológica.

A controvérsia desloca-se então para o campo da linguística histórica. O texto mobiliza uma série de autoridades: August Schleicher (1821–1868), Adalbert Kuhn (1812–1881), Johannes Schmidt (1810–1882), além de Pott (1714–1788), Grimm (1785–1863), Pictet (1799–1875) e Sayce (1846–1933) (Ribeiro, 1894, p. 205). A simples reunião desses nomes já sinaliza atualização bibliográfica e inserção no debate europeu especializado. O manual reconstrói a hipótese clássica: “Ex-orient lux” era o axioma de Pott; Grimm defendia o “impulso” migratório a partir de um “foco asiático”; Max Müller reforçava a hipótese; Pictet traçava o “quadro das migrações sucessivas”; Schleicher aceitava a teoria com “pequenas alterações”; Sayce juntava-se aos “precursores” (Ribeiro, 1894, p. 204–205). O texto reconhece que “Nunca, até 1880, uma teoria científica teve mais notáveis e brilhantes sustentadores” (Ribeiro, 1894, p. 204). Aqui, Ribeiro reconstrói a autoridade cumulativa da teoria ariana: não se trata de especulação marginal, mas de um paradigma sustentado pelos principais nomes da filologia comparada.

Entretanto, logo após expor a força do consenso, o manual apresenta as bases de sua própria fragilização. As “provas principais dessa teoria consistiam em resultados puros da filologia comparada” (Ribeiro, 1894, p. 205), sobretudo na valorização de determinadas línguas consideradas mais próximas de um “centro primitivo de dispersão” (Ribeiro, 1894, p. 205). A articulação com a Bactria e com a narrativa do Avesta (Ribeiro, 1894, p. 205) reforçava a convergência entre filologia e tradição religiosa oriental. Contudo, o próprio texto qualifica essas alegações como “hoje bem enfraquecidas pela crítica” (Ribeiro, 1894, p. 205). A objeção é metodológica: o caráter arcaico do zend e do sânscrito “provaria alguma coisa, se fossem tomados documentos sincrônicos das línguas arianas” (Ribeiro, 1894, p. 205). Como os registros escritos mais antigos pertencem precisamente a essas línguas, sua aparência de maior antiguidade pode resultar apenas da cronologia documental. A comparação com o lituano e com o islandês atuais (Ribeiro, 1894, p. 205) desloca novamente o critério: a arcaicidade não é atributo fixo de uma região, mas depende das condições históricas de conservação linguística.

É nesse ponto que a crítica metodológica abre espaço para uma reformulação mais profunda do próprio modelo explicativo. Particularmente significativa é a incorporação da teoria das “ondulações” de Johannes Schmidt (1843–1901). Ribeiro descreve as línguas não como derivadas de uma árvore genealógica (*Stammbaum*), mas como resultantes de “centros

de perturbação, de onde saem os dialetos sob a forma de vibração das ondas” (Ribeiro, 1894, p. 208). A metáfora ondulatória rompe com o modelo genealógico rígido da árvore linguística e privilegia uma concepção de difusão gradual e de contatos sucessivos entre comunidades, na qual a circulação de traços linguísticos não implica, necessariamente, correspondência com unidades raciais estáveis ou com movimentos migratórios lineares. Ao afirmar que a teoria de Schmidt “baseia-se nos princípios do transformismo: tendencia da língua para a variação, extermínio dos tipos intermédios e sobrevivência dos mais fortes” (Ribeiro, 1894, p. 209), o compêndio insere explicitamente o debate no horizonte evolucionista. A língua passa a ser pensada segundo categorias análogas às biológicas, e a migração deixa de ser condição necessária para explicar a diferenciação idiomática – “Tornando inútil a migração, a teoria de Schmidt significa uma solução mais simples” (Ribeiro, 1894, p. 209).

O texto reforça essa reorientação ao apresentar dados comparativos – “enquanto há 132 raízes comuns ao latim e grego [...] há 99 entre o grego e o indo-iraniano” (Ribeiro, 1894, p. 209) – sugerindo uma rede de proximidades variáveis, incompatível com a rigidez do modelo arbóreo. A controvérsia, contudo, não terminou ali. A enumeração de Delbrück (1842–1922), Delitzsch (1813–1890), Hommel (1854–1936), Kremer (1828–1889), Fred. Müller (1823–1900), Spiegel (1820–1905), Posche (1825–1899), Lindenschmit (1809–1893), Fligier, culminando em Karl Penka (1847–1912) e Schrader (1855–1919), evidencia a multiplicação de hipóteses e a fragmentação do antigo consenso. As conclusões de Penka são apresentadas de forma desenvolvida no manual, explicitando as implicações mais radicais da dissociação entre língua e raça:

As conclusões de Penka [...] estabelecem que a raça não sendo coextensiva com a linguagem [...] deve-se escolher uma de duas hipóteses: ou os vários tipos físicos antropológicos evoluíram e se caracterizaram depois da separação linguística ou a língua ariana devia ter sido adquirida por tipos e raças diferentes de sangue não ariano. A primeira hipótese é altamente improvável [...] é pois mais razoável aceitar-se a última hipótese (Ribeiro, 1894, p. 209).

O debate retorna, assim, ao ponto inicial, agora formulado de maneira mais radical: a dissociação entre critérios linguísticos e biológicos torna-se incontornável. Nessa inflexão, a controvérsia deixa de se limitar ao campo filológico e passa a expressar a aplicação de um modelo explicativo mais amplo. Ao deslocar o eixo da árvore genealógica para a variação, da migração necessária para a difusão possível, e da identidade racial para a circulação linguística, o debate incorpora categorias próprias do transformismo e as projeta sobre a história das civilizações.

É nesse contexto que a teoria de Karl Penka adquire relevo. O compêndio explicita a inflexão antropológica da controvérsia ao identificar o ariano primitivo com o tipo escandinavo – “raça energia, forte, inteligente, de olhos azuis e crânio dolicocefalo de grande estatura” (Ribeiro, 1894, p. 209) –, deslocando o debate das afinidades linguísticas para a caracterização física dos povos e para a busca de um tipo racial originário. O problema das origens deixa de ser resolvido prioritariamente pela comparação lexical e passa a ser formulado em termos de tipologia física e permanência biológica. A hipótese penkiana desloca o eixo da prova: a anterioridade linguística cede lugar à persistência do “tipo” corporal. A associação entre superioridade física e capacidade de conquista – “capaz de conquistar o mundo e impor a sua língua” (Ribeiro, 1894, p. 210) – evidencia a recepção, no manual escolar, de pressupostos amplamente difundidos na antropologia física oitocentista, segundo os quais a expansão histórica das civilizações seria expressão direta de hierarquias biológicas e fenotípicas (Stocking, 1982). Nesse quadro, a linguagem deixa de operar como critério explicativo autônomo e passa a ser subordinada a uma lógica de hierarquização racial.

O argumento culmina na posição de Otto Schrader (1855–1919), que sintetiza a controvérsia na alternativa: “Os arianos europeus vieram da Ásia ou os arianos da Ásia partiram da Europa?” (Ribeiro, 1894, p. 210). A formulação condensa a crise do modelo originário: já não se discute a existência de uma unidade linguística, mas a direção da dispersão e o estatuto histórico do povo primitivo. Nesse quadro, o manual registra como conclusão que “ficou estabelecido definitivamente que não há correspondência entre a linguagem e a raça ariana” (Ribeiro, 1894, p. 212). O resultado é uma solução paradoxal: mantém-se a hipótese linguística, ao mesmo tempo em que se rompe definitivamente sua equivalência com o plano biológico.

Do ponto de vista da recepção, este bloco evidencia a apropriação e a reorganização, para fins didáticos, de um debate científico em plena transformação no campo erudito. Após reconstruir a autoridade cumulativa da hipótese ariana – ancorada na filologia comparada e na tradição orientalista –, o manual expõe de forma sistemática as críticas que a desestabilizam: a dissociação entre língua e raça, a incorporação da antropologia física, a revisão da arcaicidade linguística e a substituição do modelo arbóreo pela teoria das ondas. A controvérsia não é eliminada, mas reordenada segundo uma lógica pedagógica que seleciona, simplifica e articula argumentos diversos em uma sequência narrativa coerente e inteligível para o espaço escolar. O saber erudito, assim, não chega à escola como um corpo estabilizado de verdades, mas como um conjunto de debates submetidos a operações de seleção, reorganização e enquadramento didático. Filologia comparada, craniometria, arqueologia pré-histórica e evolucionismo linguístico são convertidos em uma narrativa dotada de unidade explicativa. Preserva-se o

vocabulário científico – “hipóteses”, “provas”, “crítica”, “resultados” – ao mesmo tempo em que se constrói uma direção interpretativa capaz de conferir inteligibilidade histórica às controvérsias apresentadas.

Essa direção não implica a rejeição da unidade linguística indo-europeia, mas a recusa explícita de sua equivalência com a raça. Ao afirmar que “ficou estabelecido definitivamente que não há correspondência entre a linguagem e a raça ariana” (Ribeiro, 1894, p. 212), o compêndio preserva a hipótese ariana como instrumento de explicação das afinidades linguísticas e das relações históricas entre os povos, desvinculando-a, contudo, da ideia de uma identidade biológica comum. Essa separação, entretanto, não elimina o recurso às categorias raciais na construção da narrativa, que continuam a desempenhar papel relevante na interpretação das diferenças entre as civilizações antigas. Ribeiro não adere integralmente nem à hipótese asiática clássica nem à racialização nórdica de Penka. Sua posição é intermediária: preserva o parentesco linguístico e a ideia de dispersão histórica, ao mesmo tempo em que recusa a coextensividade entre idioma, sangue e civilização. O resultado é uma solução moderada, que incorpora a crise do paradigma sem romper com seu núcleo filológico.

5.2 Os Tempos Heroicos em *História Antiga*: a reconfiguração erudita do mito

A seção dedicada aos Tempos Heroicos não constitui mera narrativa mítica, mas evidencia a incorporação de um regime de leitura característico da erudição europeia oitocentista. Ao afirmar que “A história dos deuses é o prefácio da história do povo” (Ribeiro, 1894, p. 213), o compêndio insere essas narrativas em uma sequência evolutiva que articula religião, poesia e história como momentos sucessivos da formação social. Tal formulação participa do movimento de historicização que marcou o século XIX, no qual essas tradições passaram a ser tratadas como vestígios interpretáveis de estágios arcaicos da cultura, e não mais como mera fabulação religiosa.

Como aponta Bruce Lincoln (1999, p. 64–67), esse processo implicou a constituição do mito como objeto de investigação histórica e filológica, submetido a procedimentos comparativos e à crítica erudita. Em diálogo com essa perspectiva, Suzanne Marchand (2003) mostra como a tradição erudita germânica articulou mito, filologia e história em uma narrativa evolutiva da civilização helênica. Tal operação pode ainda ser compreendida à luz da reflexão de François Hartog (2013, p. 54–61) acerca dos regimes modernos de historicidade: ao converter o tempo mítico em etapa preliminar da história propriamente dita, a historiografia oitocentista subordina essas narrativas a uma temporalidade progressiva e cumulativa, própria

do historicismo. Desse modo, deixam de figurar como passado absoluto ou sagrado e passam a integrar uma narrativa contínua de desenvolvimento histórico.

Nesse quadro, a atuação da historiografia alemã torna-se particularmente significativa quando Ribeiro cita nominalmente Ernst Curtius (1814–1896), afirmando que seriam “Hercules e Teseu símbolos dos primeiros pioneiros da civilização helênica” (Ribeiro, 1894, p. 219). A menção não opera apenas como reforço de autoridade, mas indica a adesão a um modelo historiográfico específico, cuja circulação transnacional alcança o espaço escolar. Em *Griechische Geschichte (História da Grécia)*, 1868, Curtius articula tradição mítica, crítica filológica e reconstrução histórica, convertendo as figuras heroicas em expressões condensadas de processos sociais e políticos (Iggers, 2014, p. 250-257). Nessa perspectiva, os “tempos heroicos” adquirem valor formativo, e o herói deixa de ser tomado como personagem factual ou como mera invenção poética, passando a funcionar como índice narrativo da formação histórica e da consolidação da identidade helênica.

Paralelamente, o texto mobiliza outra matriz interpretativa ao ler Hércules como mito solar e os doze trabalhos como signos do zodíaco, bem como ao interpretar a história de Édipo como “alegoria astronômica que constitui o fundo na mitologia dos povos arianos” (Ribeiro, 1894, p. 219). Essa chave explicativa insere-se no campo da mitologia comparada indo-europeia, desenvolvida a partir da linguística comparada e da hipótese de uma matriz cultural comum às línguas indo-europeias, que, como indicam Olender e Vernant (1989) e Arvidsson (2025), consolidou-se, na segunda metade do século XIX, a interpretação naturalista ou solarista, segundo a qual heróis e divindades personificariam ciclos cósmicos – o sol, a aurora, as estações –, expressando, de modo figurado, regularidades astronômicas.

O mesmo movimento interpretativo manifesta-se na leitura econômica da expedição dos Argonautas, apresentada como “símbolo talvez da expansão marítima e comercial dos gregos” (Ribeiro, 1894, p. 213) ou como metáfora de “riquezas minerais” (Ribeiro, 1894, p. 219). A narrativa heroica é, assim, traduzida em termos de mobilidade comercial, exploração de recursos e circulação marítima, deslocando o eixo explicativo do plano mítico para o das práticas materiais. O episódio deixa de valer por seu conteúdo fabuloso e passa a ser interpretado como expressão simbólica de processos econômicos subjacentes.

O resultado dessas operações não é a reprodução acrítica da tradição épica, mas sua reorganização por meio de categorias analíticas que enquadram o mito como símbolo político, alegoria natural ou indício econômico. O manual não se limita a narrar episódios heroicos: ao submetê-los a chaves explicativas de natureza histórica, filológica e comparativa, transforma-os em elementos de uma narrativa orientada para explicar a constituição da sociedade grega.

Nesse sentido, o compêndio evidencia o processo de reconfiguração do saber erudito no interior da disciplina escolar, convertendo debates especializados em conteúdos sistematizados e didaticamente ordenados – movimento que André Chervel (1990) identifica como constitutivo das disciplinas escolares modernas. Ao integrar a tradição heroica a uma sequência histórica estruturada, o manual não apenas difunde conteúdos sobre a Antiguidade, mas organiza um modo específico de compreensão do passado, no qual o mito aparece subordinado à inteligibilidade histórica.

5.3 O Ciclo Troiano como problema filológico e debate historiográfico

A seção intitulada O Ciclo Troiano revela deslocamento significativo no aparato erudito mobilizado pelo compêndio, afastando-se da simples reiteração narrativa da tradição épica. Logo na abertura, Ribeiro afirma que os grandes feitos da lenda troiana “passam-se fora do quadro da *Ilíada* e da *Odisseia*”, citando Dion Crisóstomo, autor do século I d.C. (Ribeiro, 1894, p. 220), e passa a reconstruir o chamado “Ciclo Épico” a partir do resumo de Proclo, filósofo neoplatônico do século V, em sua *Chrestomathia gramatical* (*Coleção gramatical*, c. 450 d.C.). Esse texto é conhecido por meio do epítome de Fócio I de Constantinopla, patriarca bizantino do século IX, e de extratos manuscritos conservados no Escorial, o que evidencia a dependência moderna de testemunhos indiretos. A sucessão dessas referências funciona como estratégia de legitimação erudita da narrativa, apresentando a lenda troiana como uma tradição textual transmitida por sucessivas mediações e reconstruída a partir de testemunhos fragmentários submetidos ao trabalho filológico.

O compêndio incorpora, assim, procedimentos próprios da crítica clássica do século XIX ao apresentar a lenda troiana como corpus textual estratificado, composto por obras perdidas, resumos tardios e vestígios manuscritos. A tradição épica deixa de aparecer como bloco homogêneo e passa a ser organizada segundo critérios de autoria, circulação textual e autenticidade – parâmetros centrais da filologia histórica que estruturou os estudos clássicos europeus no período. Como demonstrou Anthony Grafton, a consolidação da erudição moderna esteve profundamente vinculada à análise crítica das fontes, ao exame da tradição manuscrita e à reconstrução histórica dos textos antigos, procedimentos que redefiniram o modo de abordar a Antiguidade (Grafton, 1997, p. 71-77).

Essa inscrição no debate erudito torna-se ainda mais explícita nas páginas seguintes, quando Ribeiro confronta interpretações divergentes acerca do estatuto histórico da lenda. “Quer se pense com E. Curtius que os elementos da lenda troiana nada exprimem de histórico,

quer se concorde com Grote que ela é o limite entre o mito e a verdade autêntica” (Ribeiro, 1894, p. 223–224). Ao colocar lado a lado as interpretações de Curtius e Grote (1794–1871), o compêndio evidencia a existência de divergências no interior da própria historiografia clássica e incorpora ao discurso escolar uma controvérsia erudita acerca dos limites entre mito e história. Em sua *Griechische Geschichte*, Curtius tende a sublinhar o caráter predominantemente lendário da tradição épica, relativizando seu valor como registro factual; já Grote, em *A History of Greece (Uma História da Grécia, 1846)*, sustenta que o ciclo heroico constitui zona de transição entre mito e história propriamente documentável (Hübscher, 2017, p. 26–27; Grote, 2013, p. 171–174). Ao enunciar essas posições sem reduzi-las a uma única interpretação, o compêndio evidencia familiaridade com correntes historiográficas distintas e organiza sua exposição como síntese didática de debates consolidados na erudição europeia.

O trecho não se encerra, contudo, nesse contraste. Em seguida, o texto afirma que muitos personagens “se podem aproximar das alegorias astronômicas tão comuns na análise dos mitos gregos” (Ribeiro, 1894, p. 224), desenvolvendo a hipótese de que Helena poderia ser compreendida como divinização da lua – associação sustentada explicitamente por René Ménard (1822–1907) em *Histoire des Grecs (História da Grécia, 1886)* (Ribeiro, 1894, p. 224). A menção desse autor desloca o problema do plano da veracidade histórica da tradição épica para o da interpretação simbólica, retomando uma chave alegórico-astronômica já mobilizada anteriormente no tratamento dos mitos.

O bloco, assim, não apenas apresenta a sequência dos poemas do ciclo troiano, mas expõe o leitor a um conjunto articulado de autoridades por meio das quais a tradição épica é filtrada, classificada e reinterpretada. A lenda troiana aparece, desse modo, como objeto de crítica textual, debate historiográfico e leitura simbólica. O compêndio não apenas difunde esse repertório, mas o reorganiza em chave didática, condensando interpretações eruditas em forma sintética e escolar.

5.4 Política e legislação: crítica erudita e interpretações jurídicas

A seção intitulada Política e Legislação desloca o foco da tradição épica para o campo institucional, mas mantém a lógica de fundamentação erudita observada nos blocos anteriores. A organização da constituição espartana e ateniense não é apresentada como simples exposição descritiva; ela é sustentada por uma rede de autoridades antigas e modernas, mobilizadas para problematizar a tradição e delimitar seu grau de confiabilidade histórica.

No tratamento de Esparta, o texto adota postura explicitamente crítica diante de interpretações consolidadas pela tradição clássica acerca da organização social espartana. Ao afirmar que “foram recolhidas até pouco tempo de fontes inverosímeis muitas inverdades” (Ribeiro, 1894, p. 227) sobre os costumes da cidade, o compêndio se baseia nas representações de autores antigos – como Plutarco (c. 46–120 d.C.) e Aristóteles (c. 384–322 a.C.) – que associavam Esparta à comunidade de bens, à permissão pedagógica do roubo e à extrema rigidez disciplinar (Ollier, 1936). Ao negar a existência de um “comunismo legal da propriedade” e relativizar tais elementos, Ribeiro se alinha à crítica desenvolvida pela historiografia filológica alemã do século XIX – representada, no próprio compêndio, por autores como Karl Otfried Müller (1797–1840) e Curtius – que submetia os testemunhos antigos a exame comparativo e questionava sua literalidade histórica.

Essa postura torna-se ainda mais evidente na discussão sobre a figura de Licurgo. O texto declara que “a existência de Licurgo [...] não está bem autenticada; parece antes legendaria e mítica” (Ribeiro, 1894, p. 227), apoiando-se tanto na ausência de menção em Helânico (c. 490–395 a.C.) quanto nas divergências apontadas por Plutarco em sua *Vida de Licurgo* (c. 100 d.C.). A mobilização de Plutarco, bem como de Aristóteles e Heródoto, não ocorre como simples autoridade confirmatória, mas como campo de tensão interpretativa: o próprio Plutarco é citado como reconhecendo “excessiva confusão” nas narrativas sobre o legislador (Ribeiro, 1894, p. 228).

Além das fontes antigas, surge aqui de modo explícito a historiografia alemã moderna. O texto menciona que “O. Müller supõe que Licurgo é um mito solar” (Ribeiro, 1894, p. 227), referindo-se a Karl Otfried Müller. Como já discutido anteriormente, a hipótese de um Licurgo associado a um mito solar insere o compêndio na tradição da mitologia comparada germânica, sem que seja necessário retomar a explicação detalhada. A própria reaparição de Ernst Curtius – agora inclinando-se a ver na história de Licurgo “vestígio de uma antiga teocracia apolínica em Esparta” (Ribeiro, 1894, p. 228) – confirma que o debate historiográfico alemão continua estruturando a exposição.

No caso de Atenas, embora a narrativa institucional seja mais contínua, o texto continua a recorrer a autoridades antigas e modernas, mantendo um olhar crítico. A trajetória de Sólon (c. 638–558 a.C.) é apresentada com menção a Heródoto e Plutarco, e a cronologia é acompanhada de ressalvas – por exemplo, quando se observa que Heródoto teria colocado Sólon como contemporâneo de Creso (c. 595–546 a.C.), “mas Creso reinou muitos anos depois” (Ribeiro, 1894, p. 232). Esse comentário evidencia que o compêndio não reproduz

mecanicamente os testemunhos antigos, mas os confronta à luz de critérios historiográficos e ajustes críticos.

Mais significativo ainda é o recurso explícito à erudição histórica moderna. Ao tratar do direito criminal ateniense, o texto afirma: “A legislação criminal, como observa Reinach, provinha de três camadas sucessivas” (Ribeiro, 1894, p. 236). A referência a Salomon Reinach (1858–1932) evidencia que a exposição das instituições jurídicas não se apoia apenas nos testemunhos de Aristóteles ou nos oradores áticos, mas também em sínteses modernas que organizavam o direito ateniense de forma histórica e sequencial. A noção de “camadas sucessivas” – leis atribuídas a Drácon, reformas de Sólon e desenvolvimentos posteriores – inscreve a análise em um horizonte interpretativo característico do século XIX, que via as instituições antigas como formações históricas progressivas, em consonância com modelos evolucionistas (Maine, 2017, p. 15-16).

No segmento dedicado ao pan-helenismo, a interpretação apresentada pelo compêndio também se ancora em categorias historiográficas consolidadas ao longo do século XIX, ainda que sem referência explícita aos autores que as formularam. A afirmação de que “a unidade do povo era apenas mantida pela unidade da língua [...] e pela unidade religiosa” (Ribeiro, 1894, p. 238) reflete uma concepção histórico-cultural de coesão coletiva característica da produção historiográfica oitocentista. A descrição das anfictionias, dos jogos pan-helênicos e das ligas políticas organiza-se segundo um esquema interpretativo que contrapõe unidade cultural e fragmentação política, frequentemente mobilizado para explicar a formação histórica do mundo grego (Finley, 1983). Embora não mencione diretamente autores modernos, a exposição aproxima-se de leituras historicistas que privilegiavam a reconstrução da vida cultural e das instituições como fundamento da história da Grécia, perspectiva amplamente difundida por historiadores como Ernst Curtius.

O conjunto do bloco confirma que a história política da Grécia não é apresentada como narrativa autônoma, mas como resultado da apropriação e reorganização de diferentes tradições eruditas para fins didáticos. Fontes antigas são mobilizadas e submetidas à crítica; hipóteses filológicas e mitológicas alemãs reaparecem na análise de Esparta; a historiografia jurídica francesa orienta a compreensão do direito ateniense; e categorias historiográficas formuladas no século XIX estruturam a interpretação do pan-helenismo como unidade cultural em meio à fragmentação política. Assim, a seção dedicada à política e à legislação prolonga, no plano institucional, o mesmo regime de fundamentação identificado nos blocos anteriores, evidenciando que a Antiguidade chega ao espaço escolar mediada por operações de seleção, reorganização e sistematização de debates produzidos no campo erudito.

5.5 A arte militar grega e as Guerras Pérsicas

No capítulo dedicado à arte militar dos gregos, o compêndio apoia-se sobretudo em fontes clássicas para ilustrar práticas bélicas e episódios táticos. A descrição da guerra na época arcaica se fundamenta na *Iliada* (c. século VIII a.C.), que fornece o quadro das formas de combate heroico e da organização militar homérica (Ribeiro, 1894, p. 241), enquanto a evocação de Arquíloco (c. 680–645 a.C.), citado na expressão “o trabalho doloroso dos gládios”, reforça a utilização da poesia arcaica como recurso para compreender a experiência da guerra (Ribeiro, 1894, p. 244). Entre os exemplos históricos, Heródoto é mobilizado para a disposição estratégica das tropas de Milcíades na batalha de Maratona, e Tucídides para as técnicas de cerco na Guerra do Peloponeso, especialmente no episódio do cerco de Plateia (Ribeiro, 1894, p. 244). Ao lado dessas autoridades antigas, surge uma referência moderna: o general belga Alexis-Henri Brialmont (1821–1903), grafado no compêndio como Drialmont, é citado a propósito das fortificações de Siracusa (Ribeiro, 1894, p. 245). A presença dessa referência evidencia que João Ribeiro articula a tradição clássica a conhecimentos especializados produzidos em seu próprio tempo, incorporando reflexões da literatura militar contemporânea para reinterpretar as técnicas defensivas das cidades gregas e conferir maior atualidade e autoridade à narrativa escolar sobre a guerra na Antiguidade.

As estruturas militares descritas nesse panorama formam o pano de fundo das grandes campanhas que marcaram o início da história clássica da Grécia, especialmente as guerras pérsicas, apresentadas como o primeiro grande confronto entre o mundo grego e os impérios do Oriente. A narrativa do compêndio apoia-se sobretudo em historiadores clássicos, como Heródoto e Plutarco, que fornecem tanto a base factual quanto os episódios exemplares mobilizados por Ribeiro. Logo no início da exposição, ao explicar a ausência de auxílio espartano na primeira fase do conflito, o autor recorre explicitamente ao relato herodotiano, afirmando que os espartanos só poderiam partir para a guerra “pela lua cheia” (Ribeiro, 1894, p. 249). Essa referência evidencia que a reconstrução da campanha de Maratona segue a tradição narrativa estabelecida pelo historiador de Halicarnasso, cuja obra é considerada uma das principais bases antigas para o estudo das guerras médicas, como destacam estudiosos modernos (Marincola, 2001, p. 1).

A descrição da batalha de Maratona e de seus desdobramentos mantém o apoio às fontes clássicas, mas incorpora um breve comentário crítico. Após narrar o triunfo ateniense, o compêndio observa que “os historiadores gregos são exagerados” (Ribeiro, 1894, p. 249) ao

tratar do episódio, sugerindo que o ataque teria ocorrido quando os persas já se preparavam para embarcar. O trecho evidencia um procedimento recorrente no manual: a tradição antiga serve como base narrativa, acompanhada de cautelas interpretativas que relativizam o caráter heroico e amplificado das histórias clássicas – atitude que corresponde ao modo como a historiografia erudita do século XIX passou a ler criticamente os autores antigos (Momigliano, 1990).

Na sequência da exposição, a presença de Plutarco torna-se particularmente evidente na construção das figuras individuais que protagonizam o conflito. Ao apresentar Temístocles (c. 524–c. 459 a.C.), Ribeiro cita explicitamente o biógrafo grego, afirmando que “os troféus de Milcíades não o deixavam dormir” (Ribeiro, 1894, p. 250). A mesma referência aparece na caracterização de Leônidas (c. 540–c. 480 a.C.), cujo heroísmo nas Termópilas é descrito como resultado do caráter “pintado admiravelmente por Plutarco” (Ribeiro, 1894, p. 254). O compêndio utiliza assim as *Vidas Paralelas* (c. 100–120 d.C.), coleção de biografias de Plutarco na qual personagens gregos e romanos são apresentados em pares com finalidade moral e exemplar, como fonte privilegiada para a construção dos personagens da história grega (Scardigli, 2013, p. 481-484).

Heródoto reaparece também no tratamento da memória das Termópilas. Ribeiro menciona que, segundo o historiador, os gregos gravaram no túmulo dos espartanos o epitáfio: “Estrangeiro! vai dizer à pátria que aqui morremos cumprindo as suas leis” (Ribeiro, 1894, p. 254). A citação reforça a função da obra herodotiana como depositária da tradição memorial das guerras médicas, que o compêndio reproduz como parte da narrativa histórica.

Além desses autores, o manual inclui ocasionalmente referências a outros historiadores antigos ao discutir episódios específicos do conflito. No balanço final das campanhas, por exemplo, o tratado de paz celebrado após as vitórias gregas é considerado duvidoso: Ribeiro observa que a notícia desse acordo aparece apenas em Plutarco e em Diodoro, consideradas autoridades secundárias para o período, enquanto Tucídides “absolutamente não se refere a esse convênio” (Ribeiro, 1894, p. 261). A observação evidencia um procedimento crítico característico da historiografia moderna: a comparação entre diferentes tradições textuais antigas para avaliar a credibilidade dos acontecimentos relatados (Iggers, 2005, p. 56-61).

Nesse mesmo contexto surge uma referência à historiografia moderna: Ribeiro menciona que George Grote admite a existência do tratado, embora não atribuído a Címon (c. 510–450 a.C.) (Ribeiro, 1894, p. 261). A autoridade de Grote é utilizada para discutir a autenticidade e a interpretação do tratado ligado à tradição antiga, demonstrando que a

exposição de Ribeiro mobiliza uma leitura crítica das tradições clássicas na construção da narrativa histórica.

Assim, o capítulo sobre as guerras pérsicas revela a combinação característica do método do manual: a reconstrução narrativa apoia-se sobretudo nos historiadores antigos – especialmente Heródoto e Plutarco – enquanto passagens pontuais estabelecem comparações entre diferentes autoridades ou incluem interpretações da erudição moderna para avaliar a plausibilidade de determinados episódios relatados pela tradição.

5.6 Guerras do Peloponeso e a ascensão de Tebas

A abertura do capítulo dedicado às guerras do Peloponeso mobiliza novamente autoridades da tradição clássica para caracterizar os protagonistas e os acontecimentos centrais da história política ateniense. Ao apresentar a figura de Péricles (c. 495–429 a.C.), Ribeiro recorre explicitamente ao testemunho de Plutarco, citando a observação segundo a qual o estadista “não aumentou uma só dracma aos bens que herdara de seus pais” (Ribeiro, 1894, p. 262). A passagem remete ao retrato elaborado nas *Vidas Paralelas*, já mencionadas anteriormente. Ao lado dessa tradição biográfica, o compêndio também recorre à historiografia clássica, ao mencionar que Tucídides, “no exílio, começou a escrever a sua imortal obra sobre a guerra do Peloponeso” (Ribeiro, 1894, p. 264). A justaposição dessas referências permite construir uma narrativa em que a exemplaridade moral dos personagens se articula à explicação dos acontecimentos políticos e militares, combinando registros distintos da tradição clássica na apresentação da história grega.

A apresentação dedicada à ascensão de Tebas mantém esse padrão de composição. A transição para o episódio tebano é precedida por uma digressão dedicada à expedição dos chamados Dez Mil. Ao narrar a retirada do exército grego após a morte de Ciro, Ribeiro observa que essa “comovente história foi escrita pelo próprio Xenofonte em uma de suas obras (*Anábase*)” (Ribeiro, 1894, p. 276). A referência remete ao relato da campanha dos mercenários gregos no interior do Império Persa e da longa retirada que se seguiu à morte de Ciro. Ao invocar essa obra, o manual introduz o testemunho de Xenofonte, participante direto dos acontecimentos narrados.

No desenvolvimento da exposição sobre as campanhas gregas na Ásia Menor, o mesmo autor continua a aparecer como referência textual. Ao tratar das iniciativas militares conduzidas por Agesilau II (c. 444–360 a.C.), Ribeiro reproduz uma observação atribuída a Xenofonte acerca das riquezas do Império Persa, segundo a qual “todos esses bens esperam um vencedor”

(Ribeiro, 1894, p. 276). A incorporação dessa passagem reforça o uso de episódios e formulações da historiografia grega para caracterizar o contexto político e militar que sucedeu à Guerra do Peloponeso.

Quando a narrativa passa à ascensão de Tebas e às campanhas conduzidas por Pelópidas (c. 410–364 a.C.) e Epaminondas (c. 418–362 a.C.), o manual volta a mencionar Xenofonte ao relatar que Esparta poderia ser tomada “como um ninho de pássaro” (Ribeiro, 1894, p. 282). A frase aparece no contexto da tentativa de ataque à cidade lacedemônia e funciona como um comentário registrado pela tradição historiográfica antiga acerca da situação defensiva de Esparta naquele momento.

Além dessas referências explícitas, o texto menciona que determinadas qualidades morais de Epaminondas eram relatadas por seus biógrafos (Ribeiro, 1894, p. 278). A observação remete à tradição biográfica antiga que elaborou retratos morais de personagens da história grega, entre os quais se destaca a *Vidas Paralelas*, já mencionada. Ao recorrer a esse tipo de registro, o compêndio incorpora uma forma de caracterização centrada na exemplaridade moral e na construção do caráter das figuras políticas da Antiguidade.

Consideradas em conjunto, essas referências revelam um aspecto significativo da composição do compêndio. No bloco dedicado à ascensão de Tebas, a autoridade historiográfica predominante passa a ser Xenofonte, cujos escritos aparecem reiteradamente ao longo da exposição. Essa centralidade decorre, em grande medida, do lugar ocupado pela *Helênica* (século IV a.C.) na tradição dos estudos sobre a Grécia clássica, uma vez que a interrupção da narrativa de Tucídides em 411 a.C. fez da obra xenofônica uma das principais referências para a reconstrução dos acontecimentos posteriores (Marincola, 2001; 2010). Ao recorrer a Xenofonte para narrar episódios ligados tanto às campanhas asiáticas quanto às transformações políticas da Grécia continental, Ribeiro acompanha essa tradição de leitura, conferindo aos escritos xenofônicos papel central na organização de sua narrativa sobre esse período da história grega.

5.7 Filipe da Macedônia e Alexandre: entre autoridade clássica e avaliação das tradições

No bloco dedicado a Filipe II da Macedônia (c. 382–336 a.C.) e Alexandre, o Grande (c. 356–323 a.C.), o compêndio continua a apoiar sua narrativa na tradição clássica, mobilizando autores antigos para caracterizar personagens e sustentar episódios específicos. Ao tratar da figura de Demóstenes (c. 384–322 a.C.), Ribeiro menciona explicitamente a biografia escrita por Plutarco, afirmando que “A vida de Demóstenes, tal como no-la conta Plutarco, é

um exemplo de perseverança e de força de vontade.” (Ribeiro, 1894, p. 287). A referência indica o uso recorrente das *Vidas Paralelas*, já mencionadas, na construção moral dos protagonistas da história grega. Nesse contexto, a obra de Plutarco fornece episódios que ilustram qualidades individuais – como a disciplina intelectual e a dedicação ao estudo – associadas, no manual, ao papel político desempenhado pelo orador ateniense.

Na exposição sobre Alexandre, o Grande, a presença das fontes antigas torna-se ainda mais explícita. O compêndio recorda que o conquistador macedônio fora “discípulo de Aristóteles” (Ribeiro, 1894, p. 293), referência que associa sua formação intelectual à autoridade filosófica de Aristóteles. Além disso, ao discutir a tradição relativa à visita de Alexandre a Jerusalém, Ribeiro menciona o relato atribuído a Flávio Josefo, autor judeu do século I que inclui o episódio em sua narrativa histórica (Gruen, 2023, p. 199-200). Em seguida, observa que historiadores frequentemente mobilizados na reconstrução das campanhas de Alexandre – como Arriano (c. 86–160 d.C.) e Quinto Cúrcio Rufo (século I d.C.) – “nem sequer mencionam o sucesso” (Ribeiro, 1894, p. 294). A confrontação desses testemunhos evidencia um procedimento de avaliação das tradições disponíveis, no qual a ausência de determinado episódio em autores considerados centrais funciona como elemento de problematização de sua veracidade.

Ao tratar da história macedônica, Ribeiro coloca em confronto versões distintas transmitidas pela tradição clássica. Esse procedimento indica uma preocupação em confrontar testemunhos para avaliar a plausibilidade de determinados relatos históricos, prática amplamente associada aos modos de construção da narrativa histórica tanto na historiografia antiga quanto em sua recepção moderna (Marincola, 1997, p. 294). O episódio relativo ao relato de Josefo evidencia essa operação ao organizar comparativamente tradições divergentes, conferindo à exposição um caráter analítico que ultrapassa a mera sucessão narrativa dos acontecimentos.

5.8 O helenismo: difusão cultural e integração política

A seção dedicada ao Oriente helenístico abre com uma interpretação geral sobre os efeitos das conquistas de Alexandre, o Grande, sintetizando seus resultados na difusão da cultura grega nos territórios conquistados. Ribeiro afirma que “os resultados morais e práticos da conquista de Alexandre resumem-se em uma única expressão: o helenismo no oriente, isto é, a difusão do espírito e das ideias gregas nos países vencidos” (Ribeiro, 1894, p. 298). Essa formulação retoma uma interpretação amplamente difundida na historiografia europeia do

século XIX, que compreendia o helenismo como um processo de expansão da civilização grega para o Oriente. Tal leitura aproxima-se da interpretação sistematizada por Johann Gustav Droysen (1808–1884), cuja elaboração do conceito de helenismo contribuiu decisivamente para compreender o período posterior às conquistas de Alexandre como uma fase de difusão da língua, das instituições e da cultura gregas nos territórios conquistados. Conforme observa Peter Green (1990, p. 323–324), a formulação de Droysen consolidou uma leitura do helenismo como processo de expansão da cultura grega e de sua influência sobre diferentes sociedades orientais. Essa perspectiva, entretanto, tem sido problematizada por parte da historiografia contemporânea, que enfatiza as dinâmicas de interação, negociação e hibridização cultural entre gregos e populações locais, relativizando a ideia de uma difusão unilateral da civilização helênica. Ao apresentar o fenômeno nesses termos, o compêndio aproxima-se da tradição interpretativa inaugurada por Droysen, segundo a qual as campanhas de Alexandre teriam promovido a difusão do “espírito grego” em diferentes regiões do mundo oriental.

A narrativa também destaca a política de aproximação entre macedônios e populações orientais promovida por Alexandre, o Grande, indicando o esforço de integrar elites locais ao novo domínio político. O manual observa que “Alexandre promovia a fusão da civilização asiática e macedônia: na Pérsia, ele adotou os costumes do Grande-Rei, esposou Statira, a filha mais velha de Dario, e promoveu o casamento de outras filhas do rei e de nobres com os oficiais de seu exército” (Ribeiro, 1894, p. 299). A passagem remete a tradições antigas que descrevem a adoção de costumes persas pelo monarca e os casamentos coletivos realizados em Susa, episódios registrados por autores como Arriano e Plutarco (Mossman, 2002, p. 69, 83). Ao incorporar esses elementos, o compêndio apresenta tais medidas como estratégias de articulação política e cultural entre gregos e populações orientais.

O manual recorre ainda a uma interpretação amplamente difundida na tradição historiográfica ao explicar a rápida desagregação do império após a morte de Alexandre, o Grande. Segundo Ribeiro, “num momento, todos esses países se uniram violentamente sob a pressão da espada do grande herói, mas a morte deste foi o sinal da dissolução e do desmembramento” (Ribeiro, 1894, p. 299). Essa explicação corresponde à leitura segundo a qual a unidade do império macedônico dependia essencialmente da autoridade pessoal do conquistador. Tal interpretação encontra respaldo em diferentes tradições narrativas da Antiguidade, presentes em autores como Diodoro da Sicília e Quinto Cúrcio Rufo, que enfatizam as disputas entre os sucessores de Alexandre e a dificuldade de preservar a coesão política do território conquistado, interpretação posteriormente retomada pela historiografia moderna (Heckel, 2003).

Outro elemento relevante do trecho aparece na narrativa dedicada às revoltas judaicas contra o domínio selêucida. Após descrever os episódios ligados à resistência liderada pelos Macabeus, o compêndio explicita a natureza da fonte ao afirmar que “essa narrativa, de fonte bíblica, se acha excessivamente exagerada: a revolta dos judeus não passou de pequeno tumulto local, sem consequências e ao qual os historiadores do tempo nenhuma importância consagraram” (Ribeiro, 1894, p. 303). Ao identificar explicitamente o caráter bíblico do relato, o manual demonstra preocupação em distinguir entre diferentes tipos de registro histórico. O episódio remete aos acontecimentos descritos nos livros dos Macabeus, posteriormente retomados por Flávio Josefo em sua obra sobre a história do povo judeu (Josephus, 2006, p. 15). A caracterização da revolta como um acontecimento de reduzida importância revela, contudo, uma opção interpretativa do próprio compêndio, que relativiza seu alcance histórico em contraste com leituras que ressaltam seu papel na constituição do reino hasmoneu e na redefinição política e religiosa da Judeia. Ao qualificar o relato bíblico como exagerado, Ribeiro incorpora uma postura crítica diante da tradição confessional, mas também produz uma hierarquização dos acontecimentos que evidencia os critérios de seleção e valoração mobilizados na construção de sua narrativa histórica.

Por fim, ao tratar do Egito ptolemaico, o compêndio enfatiza o papel de Alexandria como centro cultural do mundo helenístico. Ribeiro observa que “Alexandria tornou-se o centro comercial e intelectual do Oriente” (Ribeiro, 1894, p. 306), destacando ainda a fundação do Museu e da célebre biblioteca da cidade (Ribeiro, 1894, p. 308). Essa caracterização da cidade como polo intelectual encontra paralelo em autores antigos, como Estrabão e Ateneu de Náucratis (século II–III d.C.), que descrevem a presença de estudiosos, bibliotecas e instituições dedicadas ao cultivo das letras e das ciências em Alexandria durante o período helenístico. Nesse sentido, o compêndio reforça a centralidade de Alexandria como espaço privilegiado de produção intelectual no mundo helenístico.

5.9 A interpretação da arte grega: referências modernas e leitura estética

A seção dedicada à arte grega explicita as bases intelectuais mobilizadas por João Ribeiro na construção de sua interpretação histórica. Logo na abertura, o autor recorre a um pensador moderno para caracterizar o espírito artístico dos gregos. Segundo o manual, Hippolyte Taine (1828–1893) teria resumido os atributos da arte helênica como “necessidade de clareza, sentimento da medida, gosto pelos contornos precisos, horror do vago e abstrato, desdém do colossal e do monstruoso, eis o que conduziu a Grécia às suas obras eternas”

(Ribeiro, 1894, p. 309). A presença dessa citação indica que a interpretação apresentada no compêndio dialoga diretamente com a tradição historiográfica e estética do século XIX, especialmente com a abordagem desenvolvida por Taine em sua filosofia da arte, na qual a produção artística é explicada pela relação entre fatores históricos e culturais (Carlson, 1997, p. 271-272).

Essa orientação torna-se ainda mais evidente quando o compêndio apresenta um modelo explicativo para os fenômenos artísticos. Ribeiro afirma que “parece certo de que três condições são essenciais e inseparáveis do movimento artístico: o meio, a raça e o momento” (Ribeiro, 1894, p. 311-312), observando que nenhuma dessas dimensões, isoladamente, seria suficiente para explicar o desenvolvimento das artes. A formulação retoma diretamente o esquema interpretativo associado a Taine (Carlson, 1997, p. 272), segundo o qual a produção artística deve ser compreendida a partir da articulação entre condições ambientais, características dos grupos humanos e circunstâncias históricas.

A narrativa também evidencia a circulação de outras interpretações eruditas sobre a arte grega ao mencionar que o filólogo e historiador alemão Karl Otfried Müller (1797–1840) “exagera a influência da raça, dando-a como o fator exclusivo da expansão artística” (Ribeiro, 1894, p. 313). Ao registrar essa avaliação, o compêndio coloca em tensão dois modelos explicativos amplamente difundidos no século XIX: de um lado, a interpretação de Müller, que atribui primazia aos fatores raciais e étnicos; de outro, a perspectiva de Hippolyte Taine, centrada no papel desempenhado pelo meio na conformação das manifestações culturais. A exposição evidencia, assim, que João Ribeiro não adere de forma exclusiva a nenhuma dessas matrizes, mas incorpora ao discurso escolar um debate erudito acerca dos fatores considerados determinantes da produção artística.

Outro autor citado no trecho é o filósofo francês Félix Ravaisson-Mollien (1813–1900), conhecido por suas reflexões sobre estética e filosofia da arte, cuja obra é mobilizada para caracterizar a centralidade da beleza na cultura grega. Ribeiro afirma que “como diz Ravaisson, a antiguidade grega era por excelência o tempo, a época da intuição e do sentimento do belo” (Ribeiro, 1894, p. 315). Ao recorrer a essa formulação, o compêndio enfatiza a ideia de que a experiência estética constitui um elemento fundamental da civilização grega, apresentada como uma cultura particularmente orientada pela valorização do belo.

Além das referências mobilizadas para interpretar a arte grega, o manual também recorre a leituras historiográficas ao abordar as ordens arquitetônicas. Nesse contexto, Ribeiro menciona a interpretação de Curtius, segundo a qual “a arte de Atenas, na arquitetura como na política, é um compromisso entre o espírito jônio e o dório” (Ribeiro, 1894, p. 320). Essa

formulação apresenta a produção artística ateniense como resultado do equilíbrio entre diferentes tradições culturais do mundo helênico, explicando a constituição do estilo associado à experiência de Atenas. O texto menciona ainda Müller ao discutir as características da pintura grega. Ribeiro observa que, segundo esse autor, “a pintura antiga sacrificou sempre o colorido ao desenho e os efeitos de luz à forma” (Ribeiro, 1894, p. 322). A avaliação reforça a predominância atribuída ao desenho e à forma na tradição artística grega, mobilizada para caracterizar os princípios estéticos associados à pintura da Antiguidade.

As referências reunidas ao longo da exposição indicam que o compêndio não se baseia apenas na tradição clássica antiga, mas também em uma bibliografia moderna vinculada à história da arte e à reflexão estética. Taine, Müller, Ravaisson e Curtius aparecem articulados na construção da narrativa, evidenciando que a interpretação de Ribeiro se apoia em leituras que procuram compreender a produção artística grega a partir da relação entre fatores culturais, históricos e estéticos.

5.10 Gêneros e autores da literatura grega

A exposição sobre as letras gregas inicia-se com uma interpretação acerca da origem da literatura na Grécia antiga. Segundo Ribeiro, “a cultura literária dos gregos [...] originou-se da elaboração oral popular e coletiva manifestada sob a forma poética” (Ribeiro, 1894, p. 323), indicando que os primeiros hinos religiosos teriam sido produzidos por cantores ambulantes, os aedos ou poetas sacerdotais. A partir dessa tradição, o manual descreve a transição da poesia religiosa para a poesia épica, processo associado à celebração dos feitos heroicos. A historiografia sobre a literatura grega antiga frequentemente relaciona o surgimento da épica a esse contexto de tradição oral, no qual narrativas eram preservadas e difundidas oralmente antes de sua fixação escrita (Finley, 1983, p. 29-31). Nesse contexto, o compêndio apresenta Homero (c. século VIII a.C.) como figura central desse período, destacando que o poeta teria explorado o ciclo lendário da Guerra de Troia, do qual derivariam os dois grandes poemas épicos, a *Ilíada* e a *Odisseia* (século VIII a.C.) (Ribeiro, 1894, p. 323–324).

Ao abordar a formação desses poemas, Ribeiro também mobiliza um debate erudito sobre a autoria da poesia homérica. O manual observa que os textos teriam circulado durante séculos no interior da tradição oral dos rapsodos, sendo apenas posteriormente fixados por escrito, e menciona que Pisístrato (c. 600–527 a.C.) teria ordenado sua compilação, enquanto o estabelecimento do texto definitivo ocorreria muito mais tarde em Alexandria, “sob o cuidado e a diligência do crítico Aristarco” (Ribeiro, 1894, p. 325). O compêndio registra ainda a

existência de interpretações críticas que colocavam em dúvida a autoria individual de Homero, mencionando argumentos como a extensão dos poemas, a multiplicidade de variantes e a atuação de numerosos cantores ligados ao ciclo da Guerra de Troia. Ao apresentar esses elementos, Ribeiro incorpora aspectos do debate filológico conhecido como “questão homérica”, no qual parte da crítica moderna passou a considerar que os poemas atribuídos a Homero poderiam resultar de um longo processo de composição, desenvolvido no interior da tradição épica oral (Nagy, 2009, p. 13-16).

A exposição sobre a poesia épica inclui também a figura de Hesíodo, apresentado como o autor da *Teogonia* (c. 700 a.C.), obra que o compêndio define como “a fonte didática mais remota da mitologia grega” (Ribeiro, 1894, p. 325). Ao caracterizar o poema nesses termos, o manual indica o papel atribuído a Hesíodo na organização genealógica do panteão helênico, ressaltando sua importância como uma das primeiras sistematizações literárias das tradições mitológicas gregas. A referência ao poema didático *Trabalhos e Dias* (c. 700 a.C.) aparece igualmente associada à representação de aspectos da vida social do período, como as práticas agrícolas, a economia doméstica e a valorização do trabalho, elementos que o compêndio identifica como indícios de uma sociedade em transformação (Ribeiro, 1894, p. 326).

Na sequência da exposição, o manual apresenta o chamado período lírico, caracterizado pela passagem da grande poesia épica para composições de caráter mais individual e psicológico. Ribeiro observa que, nesse momento, “o hexâmetro épico cede à supremacia de novas combinações artísticas” (Ribeiro, 1894, p. 326), indicando o surgimento de diferentes formas métricas associadas ao desenvolvimento da poesia lírica. Nesse contexto, o compêndio menciona uma série de autores que se tornaram referências desse gênero, como Arquíloco (c. 680–645 a.C.), Alceu (c. 630–570 a.C.), Safo (c. 630–570 a.C.), Anacreonte (c. 582–485 a.C.) e Píndaro (c. 518–438 a.C.), cujas obras são apresentadas como expressões de temas como o patriotismo, o amor e a vida cívica (Ribeiro, 1894, p. 327). O texto também relaciona o desenvolvimento da poesia lírica à música, observando que a variedade de formas métricas teria surgido da necessidade de acompanhar diferentes ritmos musicais, elemento que o manual considera fundamental para compreender a evolução dessas composições poéticas.

Ao abordar o desenvolvimento do teatro grego, Ribeiro afirma que o drama teria surgido inicialmente no contexto das práticas religiosas associadas ao culto de Dioniso. Segundo o compêndio, os ditirambos – cantos dedicados à divindade – teriam constituído a forma primitiva dessas manifestações, posteriormente transformadas em representações dramáticas com a introdução de episódios narrativos. O manual atribui a Téspis (c. 560–500 a.C.) a introdução de um ator que dialogava com o coro e menciona a evolução progressiva do gênero dramático com

a contribuição de autores como Ésquilo (c. 525–456 a.C.), Sófocles (c. 496–406 a.C.) e Eurípides (c. 480–406 a.C.) (Ribeiro, 1894, p. 327–330). Esses dramaturgos são apresentados como os principais representantes da tragédia grega, descritos em sequência cronológica e associados a diferentes características estilísticas e temáticas no interior da tradição dramática, classificação que se tornou recorrente nos estudos sobre a literatura grega (Lesky, 2024, p. 370–375).

O compêndio também dedica atenção ao surgimento da comédia, relacionando seu desenvolvimento ao ambiente político e social da democracia ateniense. Ribeiro afirma que esse gênero teria se consolidado quando a tragédia já entrava em declínio, destacando a obra de Aristófanes (c. 446–386 a.C.) como o exemplo mais notável desse tipo de produção teatral. Segundo o manual, as comédias aristofânicas caracterizam-se pela crítica direta a personagens e acontecimentos contemporâneos, o que refletiria o contexto de liberdade política existente em Atenas. O autor menciona, por exemplo, a sátira dirigida a figuras públicas e pensadores de seu tempo, indicando que Aristófanes ridicularizava diretamente seus alvos, “de modo a não haver equívoco” (Ribeiro, 1894, p. 331) quanto à identidade dos personagens criticados. Essa interpretação aproxima-se de leituras difundidas ao longo do século XIX, nas quais a comédia antiga era frequentemente apresentada como expressão do ambiente político da democracia ateniense. Autores como Grote e Schlegel contribuíram para a consolidação dessa perspectiva ao interpretar a produção aristofânica como um espaço privilegiado de crítica pública e intervenção política na vida ateniense (Hall, 2006, p. 53–56). Essa aproximação insere o compêndio em uma leitura então corrente, que associa a comédia grega ao exercício da crítica pública no contexto da democracia ateniense.

Na parte dedicada à historiografia grega, o compêndio identifica Heródoto, Tucídides e Xenofonte como os principais representantes desse gênero literário. Heródoto é apresentado como um viajante que reuniu observações e relatos colhidos em diversas regiões do mundo oriental, utilizando esse material para compor sua obra histórica. Ribeiro destaca que o autor escreveu em estilo simples e acessível, dirigido ao público em geral, e atribui à sua narrativa uma concepção moral da história, baseada na ideia de justiça e na oposição entre povos livres e regimes despóticos (Ribeiro, 1894, p. 332). Tucídides, por sua vez, é descrito como um historiador de formação aristocrática que teria interpretado a história a partir de uma perspectiva política, entendendo-a como “uma lição e um ensinamento para a conduta dos homens públicos” (Ribeiro, 1894, p. 332–333). Já Xenofonte é apresentado como autor de obras históricas e narrativas relacionadas à experiência militar, entre as quais o compêndio menciona a *Anábase*, relato da famosa retirada dos Dez Mil (Ribeiro, 1894, p. 333). A organização dessa

exposição aproxima-se de leituras que estruturam a historiografia grega como uma sequência de autores representativos, dispostos segundo funções e características específicas dentro do desenvolvimento do gênero. (Hall; Stead, 2020, p. 192-193).

O manual também dedica uma seção ao desenvolvimento da eloquência na Grécia, associando sua expansão ao contexto institucional da democracia ateniense. Ribeiro observa que o prestígio da palavra pública se tornou particularmente relevante em um sistema político no qual as decisões eram tomadas em assembleias. Nesse contexto, o compêndio destaca a figura de Demóstenes, cujos discursos contra Filipe II da Macedônia são apresentados como exemplo da importância da oratória na vida política grega. Segundo o texto, suas célebres *Filípicas* (c. 351–340 a.C.) representariam a resistência dos gregos à expansão macedônica, evidenciando o papel da eloquência como instrumento de intervenção nos debates públicos (Ribeiro, 1894, p. 334–335).

Por fim, ao tratar do período posterior à perda da independência política da Grécia, o compêndio descreve uma fase de transformação da cultura helênica associada ao desenvolvimento intelectual de Alexandria. Ribeiro observa que, apesar da decadência política, a produção científica e artística continuou a florescer nesse novo contexto, mobilizando uma interpretação recorrente na historiografia oitocentista, segundo a qual o declínio da autonomia das cidades gregas não impediu a expansão e a renovação da cultura helênica durante o período helenístico. No entanto, o autor considera que a poesia teria perdido parte de sua vitalidade, atribuindo esse fenômeno ao ambiente cosmopolita e erudito da época. Nesse cenário, o manual destaca a figura de Teócrito (c. 300–260 a.C.), poeta associado à tradição bucólica, cujos *Idílios* (c. 280–260 a.C.) são apresentados como uma tentativa de recuperar temas ligados à simplicidade da vida rural (Ribeiro, 1894, p. 336–337). Segundo o compêndio, essa produção representaria um dos últimos momentos de destaque da poesia grega, encerrando simbolicamente o ciclo literário iniciado com a tradição épica.

5.11 A ciência grega: narrativas de progresso e organização do saber

No capítulo dedicado à ciência grega, Ribeiro apresenta uma interpretação abrangente do desenvolvimento intelectual da Grécia antiga, caracterizando-o como um esforço essencialmente filosófico e especulativo. Segundo o compêndio, os sábios gregos não se limitavam a estudos especializados, pois “a sua esfera era da especulação absoluta, e todos eles fundavam a ciência sobre uma teoria do universo” (Ribeiro, 1894, p. 338). A exposição organiza esse desenvolvimento em três momentos sucessivos: uma fase primitiva anterior às Guerras

Médicas, uma fase socrática associada ao período clássico e uma fase de erudição vinculada ao ambiente intelectual de Alexandria (Ribeiro, 1894, p. 338–339). Como já indicado em seções anteriores, essa forma de periodização aproxima-se das grandes sínteses historiográficas do século XIX, especialmente das obras de Curtius e Grote, que estruturam a história grega por meio de uma sucessão de etapas do desenvolvimento político, intelectual e cultural. Estudos sobre a formação da história antiga moderna apontam que esse tipo de organização contribuiu para consolidar uma leitura evolutiva da civilização grega (Momigliano, 1990, p. 77-78).

Outro aspecto significativo da exposição aparece na forma como o compêndio apresenta certos filósofos naturais gregos como formuladores de ideias que antecipariam conceitos científicos posteriores. Ao mencionar a teoria atomista de Demócrito, Ribeiro afirma tratar-se de uma “intuição audaz para o tempo, e hoje uma conquista da ciência” (Ribeiro, 1894, p. 339). A observação refere-se à concepção segundo a qual toda a matéria seria composta por partículas indivisíveis em movimento no vazio, princípio que a ciência moderna reconheceria como fundamento da teoria atômica. Ao interpretar o pensamento de Demócrito nesses termos, o compêndio adota uma leitura retrospectiva, na qual a filosofia natural grega aparece como etapa inicial do desenvolvimento científico. Trata-se de um procedimento característico de narrativas teleológicas da história da ciência, que reinterpreta autores da Antiguidade à luz de categorias modernas, atribuindo-lhes o estatuto de precursores de descobertas posteriores e organizando o conhecimento científico como uma sequência contínua de progressos (Bowler, 1989; Cunningham, 1988).

Por fim, a caracterização do período helenístico como fase de erudição e especialização intelectual insere-se em uma interpretação consolidada. No compêndio, esse momento é associado ao ambiente intelectual de Alexandria e ao trabalho de eruditos dedicados à crítica textual e à organização do saber. Ribeiro explica que o avanço dos conhecimentos teria tornado impossível sua apreensão por um único indivíduo, exigindo maior divisão das áreas de estudo, processo atribuído ao “natural progresso dos conhecimentos que se iam tornando cada vez menos suscetíveis de serem abrangidos pela capacidade individual de um só homem” (Ribeiro, 1894, p. 348). Nessa mesma direção, Stray (1998) destaca que narrativas históricas sobre a civilização grega frequentemente apresentam Alexandria como um centro de erudição voltado à conservação, catalogação e sistematização do legado intelectual clássico.

Em conjunto, essas passagens evidenciam um padrão narrativo no qual a história da ciência é apresentada como um processo progressivo: parte-se de uma fase inicial marcada pela especulação filosófica, passa-se pela formulação de intuições teóricas e chega-se, por fim, a um estágio de ampliação e especialização do saber. Essa organização confere à narrativa uma

estrutura evolutiva do conhecimento, na qual diferentes momentos do pensamento grego são dispostos como etapas sucessivas de um mesmo processo.

5.12 A historiografia antiga na narrativa dos últimos tempos da Grécia

No trecho dedicado aos Últimos Tempos da Grécia, o compêndio mobiliza autoridades historiográficas da Antiguidade que estruturam a narrativa apresentada por Ribeiro. Entre elas, destaca-se o historiador grego Políbio (c. 200–118 a.C.), citado quando o autor afirma, a propósito da política macedônica na Grécia, que “desse Antígono, diz funebremente Políbio, é que vieram os maiores tiranos da Grécia” (Ribeiro, 1894, p. 350). A referência indica o recurso a uma tradição historiográfica antiga amplamente utilizada nas narrativas sobre o período helenístico, na qual Políbio figura como uma das principais fontes para a compreensão das relações políticas entre as cidades gregas, a Macedônia e Roma. A centralidade desse historiador na reconstrução do declínio da autonomia política grega ajuda a explicar sua recorrente utilização em sínteses históricas dedicadas ao período (Gibson; Harrison, 2013, p. 202-205).

Outra presença significativa é a de Plutarco, citado em uma passagem referente à atuação de Arato de Sicião (c. 271–213 a.C.) na Liga Aqueia. Ao discutir a decisão do líder aqueu de recorrer ao apoio macedônico, o compêndio menciona que, diante do desespero de Arato, “Plutarco diz: mais valera tomar por chefe da liga o último cidadão de Esparta que o primeiro dos macedônios” (Ribeiro, 1894, p. 353–354). A incorporação desse tipo de comentário evidencia a presença de juízos morais na narrativa, mobilizados para qualificar as decisões políticas dos personagens.

Além dessas referências explícitas, o texto incorpora um procedimento narrativo característico da historiografia clássica: a inserção de discursos atribuídos a personagens históricos. Um exemplo aparece na menção ao etólio Agelaos, que, em uma assembleia grega, advertiria sobre o avanço do poder romano, afirmando ver “uma nuvem negra que vem subindo pelo ocidente” (Ribeiro, 1894, p. 355). Esse recurso, frequente em autores como Heródoto, Tucídides e Políbio, contribui para dramatizar os acontecimentos e explicitar interpretações sobre o curso da história (Woodman, 2003, p. 16-17). No compêndio, a presença dessas falas reforça o caráter literário da narrativa e evidencia a incorporação dessas formas na construção do relato sobre o declínio da independência grega.

5.13 A Revolução Social em Esparta: narrativa, moral e formas historiográficas

Na seção sobre a chamada Revolução Social em Esparta, o compêndio de João Ribeiro articula diferentes elementos da tradição historiográfica antiga para estruturar a narrativa das reformas políticas conduzidas pelos reis Agis IV (c. 262–241 a.C.) e Cleômenes III (c. 260–219 a.C.). A exposição combina referências a autores clássicos com recursos narrativos característicos da historiografia greco-romana, como a construção exemplar de personagens históricos e a inserção de episódios e falas dramatizadas que conferem sentido moral aos acontecimentos (Woodman, 2003).

Ao descrever a derrota espartana diante das forças macedônicas, Ribeiro reproduz um trecho atribuído ao historiador latino Justino (séculos II–III d.C.), afirmando que, após a batalha de Selásia, “os vencidos, diz Justino, suportaram com uma coragem digna de Esparta...” (Ribeiro, 1894, p. 364). A incorporação dessa passagem evidencia o recurso a autores da tradição antiga como fundamento da narrativa. Nesse caso, trata-se de um autor cuja obra preserva, em forma abreviada, a história universal escrita por Pompeu Trogo (c. 40 a.C.–início do século I d.C.), perdida em sua versão original. A presença dessa referência indica a utilização de fontes indiretas na reconstrução dos acontecimentos do período helenístico, frequentemente mobilizadas em narrativas históricas dedicadas a esse contexto (Justinus; Heckel, 1997, p. 10-12).

A narrativa também apresenta traços associados à tradição biográfica, perceptíveis na forma como Agis IV e Cleômenes III são caracterizados a partir de qualidades como virtude, generosidade e sacrifício pessoal. No caso de Agis, Ribeiro sublinha que o rei iniciou seu programa de reformas “generosamente sacrificando a sua fortuna pessoal” (Ribeiro, 1894, p. 362–363), promovendo a divisão igualitária das terras. Essa caracterização insere a atuação do personagem em uma chave exemplar, enfatizando o valor moral de suas ações na condução das reformas (Cartledge, 2004, p. 35-54).

Outro elemento relevante é a presença de episódios dramatizados e anedóticos. Um exemplo aparece na descrição da morte de Agis, quando Ribeiro reproduz a fala atribuída ao rei pouco antes de ser executado: “Não me chores, diz Agis; sou mais feliz que os que me condenam” (Ribeiro, 1894, p. 363). A inclusão desse tipo de declaração contribui para dramatizar o episódio e intensificar o efeito narrativo. A exposição também incorpora interpretações de caráter moral sobre o declínio político e social das cidades gregas. Ao comentar o comportamento dos habitantes de Alexandria diante da tentativa de revolta liderada por Cleômenes, Ribeiro afirma que o “povo alexandrino educado secularmente na escravidão não ouviu os clamores de Cleômenes” (Ribeiro, 1894, p. 365). A formulação sugere uma leitura

do episódio em termos de decadência cívica, associando a passividade política dos alexandrinos à perda das virtudes vinculadas à liberdade das antigas cidades gregas.

Nesse ínterim, essas passagens indicam que a exposição de Ribeiro não se limita à apresentação de acontecimentos históricos, mas incorpora procedimentos narrativos e interpretações herdadas da historiografia clássica. A presença de citações de autores antigos, a construção moralizante de personagens e o uso de episódios dramatizados evidenciam a incorporação, no compêndio escolar, de formas narrativas também mobilizadas em sínteses modernas sobre a história da Grécia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo investigar a circulação e os usos escolares do compêndio *História Antiga – Oriente e Grécia* (1894), de João Ribeiro, tomando-o como referência para compreender o processo de disciplinarização da História no Brasil na passagem do Império para a República. Ao longo da análise, buscou-se articular dimensões textuais, curriculares e editoriais, de modo a apreender não apenas a configuração interna da obra, mas também suas condições de produção, circulação e apropriação no interior da cultura escolar.

Partiu-se da hipótese de que o compêndio reunia condições favoráveis para alcançar ampla adoção: era produzido por um autor já inserido no campo intelectual, vinculado ao Ginásio Nacional, publicado por uma das principais casas editoriais do período e alinhado ao Programa de Ensino de 1892. Além disso, os anúncios indicam que seu preço se situava em patamar semelhante ao de manuais estrangeiros amplamente utilizados no Brasil, o que afasta a hipótese de que fatores econômicos tenham constituído um obstáculo relevante à sua difusão. No entanto, os dados levantados – especialmente a análise de anúncios, catálogos e vestígios de circulação – apontam para uma presença relativamente limitada da obra no mercado didático, o que orientou a investigação para a compreensão das razões desse desempenho.

Os resultados da pesquisa permitem afirmar que o compêndio, embora sintonizado com as matrizes científicas e historiográficas então em consolidação, apresentava um descompasso significativo em relação às formas de organização e às expectativas da cultura escolar, entendida aqui como o conjunto de práticas, rotinas e critérios que orientam a seleção, a simplificação e a disposição dos conteúdos no ensino. Esse descompasso manifesta-se na densidade conceitual do texto, na incorporação pouco mediada de debates especializados e na complexidade dos modelos explicativos mobilizados, características que aproximam o compêndio da produção erudita e o afastam dos processos de simplificação e sistematização geralmente associados à constituição dos saberes escolares (Chervel, 1990). Tal configuração permite compreender as tensões existentes entre a atualização historiográfica proposta por João Ribeiro e as exigências didáticas próprias do ensino secundário do período.

No que se refere ao contexto de produção e publicação, foi possível demonstrar que João Ribeiro, à época da elaboração do compêndio, ainda se encontrava em processo de afirmação no campo da História escolar. Embora já gozasse de certo reconhecimento como filólogo, professor do Ginásio Nacional, autor de obras de gramática e colaborador da imprensa, sua autoridade como historiador ainda estava em construção. O *História Antiga* constitui, nesse sentido, sua primeira obra dedicada especificamente ao campo da História, o que permite situá-

la no interior de um movimento mais amplo de consolidação de sua atuação nessa área, possivelmente relacionado à sua inserção no ensino de História no Ginásio Nacional. Sua publicação pela editora Alves & Cia. insere-se, assim, tanto em estratégias editoriais quanto na própria trajetória de afirmação intelectual do autor, marcando sua entrada mais sistemática no domínio da escrita histórica escolar.

O exame do sumário e da organização interna da obra permite destacar seu caráter inovador no contexto da cultura escolar brasileira. O compêndio rompe de maneira decisiva com a tradição da História Sagrada ao introduzir a Pré-História como ponto de partida da narrativa e ao adotar uma concepção de tempo histórico estruturada pela ideia de evolução. Essa reorganização não apenas acompanha as transformações curriculares do período, mas também contribui para redefinir os modos de ordenação do passado no ensino, substituindo referenciais teológicos por critérios de natureza científica, cronológica e civilizacional.

Nesse sentido, a análise da recepção das tradições historiográficas permite compreender de que maneira essa inovação é construída no interior do compêndio. Ao mobilizar referências provenientes da antropologia, da filologia, da arqueologia e da história das religiões, João Ribeiro elabora uma narrativa que incorpora, em diferentes intensidades e conforme o objeto tratado, classificações raciais, esquemas evolucionistas e esforços de sistematização das sociedades humanas. Esses elementos são reorganizados por meio de operações de seleção e hierarquização, produzindo uma leitura do passado orientada por ideias de progresso, diferenciação e desenvolvimento histórico – traços característicos do que Koselleck (2006) define como a temporalização moderna da experiência histórica, na qual as sociedades são situadas em posições distintas ao longo de um mesmo eixo temporal. Ao mesmo tempo, a análise ressalta que o autor não abandona completamente o recurso às fontes clássicas, mobilizadas sobretudo nos momentos em que a historiografia contemporânea ainda não oferecia interpretações sistematizadas sobre determinados temas. Mais do que uma simples coexistência entre erudição clássica e referenciais científicos modernos, o compêndio evidencia um processo de articulação e reconfiguração dessas diferentes tradições intelectuais no interior da narrativa escolar, produzindo uma síntese própria destinada ao ensino da Antiguidade.

Essa forma de organização do passado torna-se particularmente visível na maneira como o compêndio articula a relação entre Oriente e Grécia. A análise permite observar que, embora as civilizações orientais sejam reconhecidas por suas contribuições, elas são posicionadas como etapas preliminares de um processo cujo ponto de culminação se encontra na experiência grega. Ao longo da obra, diferentes povos orientais são recorrentemente caracterizados como intelectualmente limitados ou dependentes de conhecimentos produzidos por outras

civilizações, ainda que lhes sejam atribuídos avanços administrativos, religiosos ou técnicos. Em contrapartida, a Grécia aparece como espaço de realização da racionalidade, da vida política, da ciência e da cultura letrada, assumindo centralidade tanto na economia do texto quanto na estrutura interpretativa da narrativa. Tal configuração revela uma ordenação hierárquica do passado, na qual diferentes sociedades são distribuídas ao longo de um mesmo eixo temporal de desenvolvimento, aproximando-se do que François Hartog (2013) identifica como formas modernas de organizar a experiência histórica. Ao mesmo tempo, esse enquadramento dialoga com as análises de Edward Said (2007), na medida em que as civilizações orientais são apreendidas a partir de categorias que as situam como alteridade em relação a um modelo de civilização definido nos termos europeus.

Considerando esse contexto, a inserção do compêndio no conjunto de manuais escolares em circulação no período permite compreender que sua trajetória está diretamente relacionada às dinâmicas do mercado editorial e às disputas em torno da definição dos conteúdos e das formas de ensino da História. A análise de programas oficiais, obras concorrentes e materiais de divulgação indica que a consolidação da disciplina no Brasil se deu em meio à coexistência de diferentes propostas de organização do saber histórico, nem sempre convergentes entre si. Nesse contexto, o *História Antiga* pode ser situado como uma formulação que, embora inovadora em diversos aspectos, não se ajustou plenamente às formas já estabilizadas de ensino, o que contribui para explicar sua circulação mais restrita. Tal quadro aproxima-se das discussões de Dominique Julia (2001), ao evidenciar que a cultura escolar se constitui a partir de processos de seleção e adaptação que nem sempre incorporam de maneira imediata propostas de renovação.

A explicação para sua circulação restrita torna-se mais clara quando se consideram, conjuntamente, suas características estruturais e seu lugar no currículo. Além da densidade conceitual e da complexidade dos conteúdos, o compêndio apresentava uma lacuna significativa: a ausência de um tratamento sistemático da História Romana, já prevista nos programas do Ginásio Nacional (Vechia; Lorenz, 1998, p. 118). Essa incompletude comprometia sua adequação como manual para o ensino da Antiguidade, limitando suas possibilidades de adoção em um contexto no qual a correspondência com o currículo constituía um critério central na escolha de compêndios.

Esse quadro torna-se ainda mais significativo quando se considera o reaproveitamento posterior do conteúdo do compêndio. Em 1918, João Ribeiro publica a obra *História Universal*, na qual afirma ter utilizado como base a parte dedicada à Antiguidade presente no *História Antiga*, agora ampliada com a incorporação da História Romana. Essa reutilização, no entanto,

é acompanhada por um processo de condensação e reorganização do material, com redução expressiva das notas de rodapé, supressão de diversas gravuras e simplificação de passagens. Tais modificações indicam um movimento de adaptação da obra às exigências do ensino, que não pode ser atribuído exclusivamente a uma iniciativa individual do autor, podendo também refletir demandas editoriais ou pressões mais amplas da cultura escolar. Sob essa ótica, a reformulação do conteúdo sugere o reconhecimento – por parte de diferentes instâncias envolvidas na produção e circulação do manual – da necessidade de ajustar a forma de apresentação dos saberes, produzindo uma versão mais compatível com as práticas escolares.

Diante disso, esses elementos permitem compreender de forma mais precisa as razões da circulação restrita do compêndio. A densidade conceitual do texto, a incorporação de debates científicos ainda em consolidação, a extensão da obra e a ausência de conteúdos fundamentais do currículo – como a História Romana – configuram um conjunto de fatores que restringiram sua difusão mais ampla no ensino secundário. A esses aspectos somam-se as exigências de adequação às formas de organização do saber escolar, que nem sempre acolhem propostas marcadas por elevado grau de especialização. Nesse ínterim, essa reformulação na *História Universal* (1918), com a simplificação da exposição e a incorporação de temas ausentes na versão anterior, pode ser interpretada como um indício das limitações enfrentadas pela obra em sua forma original. Assim, ainda que o compêndio se apresentasse alinhado às matrizes científicas de seu tempo, sua configuração contribuiu para um desempenho pouco expressivo no mercado didático, tal como sugerem os vestígios de sua presença reduzida nos anúncios da imprensa.

A articulação desses fatores possibilita avançar na resposta ao problema central da dissertação. O desempenho limitado do compêndio não decorre de sua inadequação ao horizonte científico ou curricular, mas de sua dificuldade de adaptação às formas específicas de organização do saber no espaço escolar, que envolvem processos de seleção, simplificação e ordenação dos conteúdos. Ao incorporar debates especializados e estruturas interpretativas complexas, a obra tensiona as linhas do que poderia ser efetivamente apropriado no cotidiano escolar, mostrando a distância entre a produção intelectual e sua estabilização como saber ensinável. Nessa perspectiva, o caso analisado pode ser compreendido à luz das reflexões de Pierre Bourdieu (2004), na medida em que a escola opera como uma instância de legitimação que não apenas consagra determinados conhecimentos, mas também os transforma, ajustando-os às suas próprias condições de funcionamento.

Do ponto de vista historiográfico, a pesquisa autoriza problematizar o papel dos compêndios na constituição da História como disciplina escolar no Brasil, ao revelar que sua

consolidação não dependeu apenas da definição de conteúdos, mas de um conjunto mais amplo de condições que envolvem estratégias editoriais, trajetórias intelectuais, prescrições curriculares e formas de organização do ensino. Ao analisar o *História Antiga* em suas dimensões textual, material e institucional, o estudo mostra que a constituição do saber histórico escolar resultou de processos de seleção, adaptação e reconfiguração de diferentes tradições intelectuais, nos quais as propostas de renovação historiográfica eram apropriadas de maneira desigual e condicionadas pelas exigências próprias da cultura escolar.

Além disso, a mobilização do conceito de recepção permitiu evidenciar o modo como diferentes tradições historiográficas foram reinterpretadas e reconfiguradas no contexto escolar, participando da construção de uma determinada forma de inteligibilidade do passado. Nesse processo, o compêndio não apenas organiza conteúdos, mas também estrutura modos de pensar historicamente, contribuindo para a formação de uma cultura histórica marcada por noções de progresso, hierarquização entre sociedades e centralidade europeia. Nesse sentido, a obra de João Ribeiro pode ser situada no interior de um momento mais amplo de redefinição do ensino na Primeira República, no qual a incorporação de referenciais científicos europeus respondia a um projeto de modernização do país, ainda que sua tradução para o espaço escolar tenha sido condicionada pelas formas de organização e pelas dinâmicas próprias da cultura escolar brasileira.

Por fim, cabe destacar algumas delimitações da pesquisa. O estudo privilegiou a análise do compêndio em suas dimensões textual, editorial e curricular, tomando como eixo suas condições de produção e circulação. Essa escolha implicou concentrar a investigação nos modos de organização do saber histórico e nas estratégias de inserção da obra no espaço escolar, sem avançar de forma sistemática sobre suas formas concretas de uso em sala de aula – aspecto que, além de demandar outro tipo de documentação, frequentemente escapa aos registros disponíveis para o período. Ainda assim, tal recorte permitiu apreender com maior precisão os processos de constituição e estabilização do saber histórico escolar, ao situar o compêndio nas dinâmicas mais amplas que articulam produção intelectual, mercado editorial e ensino.

Em síntese, o exame do *História Antiga* consente apreender, a partir de uma obra específica, um conjunto de transformações mais amplas que marcaram a constituição da História como disciplina escolar no Brasil. Ao explorar as tensões entre renovação intelectual, exigências curriculares e formas de organização do ensino, a dissertação indica que a incorporação de novos referenciais historiográficos não ocorreu de maneira linear nem imediata, mas por meio de ajustes, deslocamentos e reconfigurações. Nesse processo, o compêndio de João Ribeiro assume uma posição particularmente reveladora: ao mesmo tempo

em que introduz elementos inovadores, explicita os limites de sua integração ao espaço escolar. Mais do que um caso isolado, configura-se como um observatório privilegiado das condições históricas que tornaram possível – e simultaneamente problemática – a constituição de uma História ensinável, oferecendo, assim, uma chave de leitura para compreender os modos pelos quais o passado foi ordenado, hierarquizado e tornado inteligível no ensino secundário brasileiro.

REFERÊNCIAS

1 DOCUMENTAIS

1.1 Jornais, Periódicos e Anúncios

ARARIPE JUNIOR. Retrospecto Literário. *A Semana: Volume I*, 1895, p. 10.

ARARIPE JUNIOR. Retrospecto Literário do ano de 1893. *A Semana: Volume I*. p. 10.

A SEMANA: VOLUME I. Rio de Janeiro, 1890-1899. Disponível em: [Coleção Digital de Jornais e Revistas da Biblioteca Nacional](#). Acesso em: mar. 2024.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Pará, 1890-1899. Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/diario-belem/222402>. Acesso em: mar. 2024.

DIÁRIO OFICIAL. Amazonas, 1890-1899. Disponível em: [Coleção Digital de Jornais e Revistas da Biblioteca Nacional](#). Acesso em: mar. 2024.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro. Disponível em: [Coleção Digital de Jornais e Revistas da Biblioteca Nacional](#). Acesso em: mar. 2024.

JORNAL DO RECIFE. Pernambuco, 1858–1938. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=705110>. Acesso em: mar. 2024.

O COMMERCIO DE SÃO PAULO. São Paulo, 1890-1899. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: mar. 2024.

O TEMPO. Rio de Janeiro, 1890-1899. Disponível em: [O Tempo \(RJ\) - 1891 a 1894 - DocReader Web](#). Acesso em: mar. 2024.

1.2 Compêndios

AZEVEDO, Moreira. *Compendio de História Antiga*. Rio de Janeiro: Garnier Editor, 1883.

RIBEIRO, João. *Curso grammatical*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1887.

RIBEIRO, João. *História Antiga – Oriente e Grécia*. 2º ed. Rio de Janeiro: Alves e Cia Editores, 1894.

RIBEIRO, João. *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho, 1900.

RIBEIRO, João. *História Universal*. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1918.

SEIGNOBOS, Charles. *História da Civilização*. Rio de Janeiro: Alves & Cia, 1887.

SPENCER, Herbert. *The Principles of Sociology*: 3. London: Williams & Norgate, 1896.

TYLOR, Edward Burnett. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London: J. Murray, 1871.

2 BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 163-171, out./dez. 2011.

ALLEN, Spencer L. *The splintered divine: a study of Ištar, Baal, and Yahweh divine names and divine multiplicity in the Ancient Near East*. 398 f. Tese (Doutorado em Near Eastern Languages and Civilizations) – University of Chicago, Chicago, 2011.

ALONSO, Ângela. Apropriação de ideias no Segundo Reinado. In: GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo. *O Brasil Imperial, Volume III: 1870-1889*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ALVES, Ronaldo Cardoso. *Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANDRADE, Jéssica Borges. História Antiga escolar: início da pesquisa sobre a circulação e influência do Compêndio da História da Civilização de Charles Seignobos no ensino secundário brasileiro. In: SEMANA DE HISTÓRIA DA UENP, 29., 2020, Jacarezinho. *Anais da 29. Semana de História da UENP*. Jacarezinho: UENP, 2020. p. 39-44. Disponível em: <https://uenpsemanahistoria.wixsite.com/2020/edicoes-antiores>. Acesso em: 30 jun. 2025.

ARVIDSSON, Stefan. *Aryan idols: Indo-European mythology as ideology and science*. New Delhi: Motilal Banarsidass Publishing House, 2025.

ASSMANN, Jan. *The mind of Egypt: history and meaning in the time of the pharaohs*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

AUBET, Maria Eugenia. *The Phoenicians and the West: politics, colonies and trade*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BARCHI, Felipe Yera. *Boemundo brasileiro: João Ribeiro, cultura cosmopolita, identidade nacional e escrita da história na Primeira República*. 196 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

BARCHI, Felipe Yera. João Ribeiro entre a memória e o esquecimento. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 11, n. 26, p. 269-276, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i26.1321>.

BARNABÉ, Luís Ernesto. *A história antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: história, disciplina escolar e impressos (1820-1865)*. 2019. 223 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, 2019.

BARNABÉ, Luís Ernesto; ANDRADE, Jéssica. A pré-história de Seignobos: análise por meio do compêndio de história da civilização. *Veredas: Revista Interdisciplinar de Humanidades*,

São Paulo, v. 7, n. 14, p. 53-67, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56242/revistaveredas.2024.7.14.53-67>

BARNABÉ, Luís Ernesto; GALERANI, Katiely Benedita Príncipe. História científica e história sagrada nos compêndios de João Maria da Gama Berquó: a escrita da história antiga escolar entre 1887 e 1889. *Trilhas da História*, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 211-232, 2023.

BARROS, José D'Assunção. Tempo e história: revisitando uma discussão conceitual. *e-hum*, Juiz de Fora, MG, v. 4, n. 1, p. 1-18, 2011.

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da história, v. 2: os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BEARD, Mary; HENDERSON, John. *Antiguidade clássica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BERNAL, Martin. *Black Athena writes back: Martin Bernal responds to his critics*. Durham, NC: Duke University Press, 2001.

BETHENCOURT, Francisco. *Racismos: das cruzadas ao século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. São Paulo: Autores Associados, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

BLANCKAERT, Claude. On the origins of French ethnology: William Edwards and the doctrine of race. In: STOCKING JR., George W. (ed.). *Bones, bodies, behavior: essays in biological anthropology*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1988. p. 18-55.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOWLER, Peter J. *The invention of progress: the Victorians and the past*. Oxford: Blackwell, 1989.

BRAGANÇA, Aníbal (org.). *Rei do livro: Francisco Alves na História do Livro e da Leitura no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 2016.

BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: a história ensinada no século XVII. *Revista História da Educação*, Pelotas, RS, v. 10, n. 19, p. 7-21, 2006. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos.

BURKERT, Walter. Near Eastern connections. In: FOLEY, John Miles (ed.). *A companion to ancient epic*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2005. p. 291-301.

CABRINI, Conceição Aparecida. *Memória do livro didático: os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CAIRO, Luiz Roberto Velloso. Araripe Júnior: crítico e historiador da literatura brasileira. *Teresa*, São Paulo, v. 14, n. 14, p. 49-60, 2014.

CARBONELL, Charles-Olivier. L'histoire dite « positiviste » en France. *Romantisme*, Paris, v. 8, n. 21, p. 173-185, 1978.

CARLAN, Claudio Umpierre. Simbologia, numismática e iconografia: a imagem como documento. *Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 2015.

CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 291-310.

CARTLEDGE, Paul. *Hellenistic and Roman Sparta: A Regional History 1300–362 BC*. London: Routledge, 2004.

CASSIRER, Ernst. *O mito do Estado*. São Paulo: Conex, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARLES, Sébastien. Paideia e filosofia no século das luzes. In: MENEZES, Edmilson; OLIVEIRA, Everaldo de (org.). *Modernidade filosófica: um projeto, múltiplos caminhos*. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 71–88.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Pelotas, RS, v. 1, n. 2, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*, Pelotas, RS, v. 6, n. 11, p. 5-24, 2002.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *Revista História da Educação*, Pelotas, RS, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009.

CUNHA, M. V. Estado e Escola Nova na história da educação brasileira. In: SAVIANI, D. (org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 251-280.

CUNNINGHAM, Andrew. Getting the game right: some plain words on the identity and invention of science. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, Amsterdam, v. 19, n. 3, p. 365-389, 1988.

DANIELS, Peter T.; BRIGHT, William (eds.). *The world's writing systems*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

DE ARAUJO, Valdei Lopes. *A experiência do tempo: conceitos e narrativas na formação nacional brasileira (1813-1845)*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

DE ARAUJO, Valdei Lopes. Sobre a permanência da expressão *historia magistra vitae* no século XIX brasileiro. In: ARAUJO, Valdei Lopes de; MOLLO, Helena Miranda; NICOLAZZI, Fernando (orgs.). *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 131-149.

DE MENEZES, Roni Cleber Dias. História antiga e história da nação francesa: regimes de escrita da história em Fustel de Coulanges. In: PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de (orgs.). *O mundo antigo, o livre falar e o livre pensar*. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 168–179.

DE OLIVEIRA, Anna Carolina Nogueira; SELLETI, Beatriz Silva Jardim; BARNABÉ, Luís Ernesto. Grécia e a escrita da história antiga escolar no Brasil a partir de *Lições de História Universal – História Antiga* de Mattoso Maia. In: ANAIS de evento, 2024.

DIRINGER, David. *The book before printing: ancient, medieval and oriental*. New York: Dover Publications, 1982.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELTERMANN, Ana Cláudia Fabre. Brasil, um país doente: o racismo científico no final do século XIX. *Revista Porto das Letras*, Palmas, TO, v. 6, n. 2, p. 44-63, 2020.

EMERTON, J. A. Resenha de: MOSCATI, Sabatino et al. *An introduction to the comparative grammar of the Semitic languages: phonology and morphology*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1964. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, London, v. 29, n. 1, p. 146–147, 1966.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Edipro, 2023.

FAGAN, Brian. *Uma breve história da arqueologia*. tradução de Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2019.

FAUSTINO, Rosângela Célia; GASPARIN, João Luiz. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 23, n. 1, p. 157-166, 2001.

FINLEY, Moses I. *Politics in the ancient world*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

FREITAS, Itamar. A história universal de José Estácio Correia de Sá e Benevides (1890/1903). In: FREITAS, Itamar. *Histórias do ensino de história no Brasil*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006. p. 127–182.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Resenha de: VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os gregos, os historiadores, a democracia, o grande desvio*; MOMIGLIANO, Arnaldo. *As raízes clássicas da historiografia moderna*. *História Revista*, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 183-186, jan./jun. 2005.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: os compêndios de história do Brasil do Colégio Pedro II (1838–1920)*. 2002. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

GASPARELLO, A. O ensino de História no século XIX: a contribuição de historiadores/professores para uma pedagogia da história. In: ANPUH – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. *Anais do XXV Simpósio Nacional de História*. Fortaleza, 2009.

GIBSON, Bruce; HARRISON, Thomas (eds.). *Polybius and his world: essays in memory of F. W. Walbank*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto*. Tradução de Agostinho D’Ornellas. São Paulo: Martin Claret, 2018.

GRAFTON, Anthony. *The footnote: a curious history*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

GREEN, Peter. *Alexander to Actium: the historical evolution of the Hellenistic age*. Berkeley: University of California Press, 1990.

GROTE, George. *A history of Greece: from the time of Solon to 403 BC*. London: Routledge, 2013.

GRUEN, Erich S. *Heritage and Hellenism: the reinvention of Jewish tradition*. Berkeley: University of California Press, 2023.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Uma morfologia da História: as formas da História Antiga. *Politeia: História e Sociedade*, v. 3, n. 1, p. 41–61, 2003.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *Ensaio sobre história antiga*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GUERRA, Lolita Guimarães; BARNABÉ, Luis Ernesto. A escrita da Pré-História em compêndios escolares de História no Brasil: o caso João Ribeiro (1892). *História Hoje*, v. 12, n. 24, p. 28–54, 2023.

GUERRA, Lolita Guimarães. Pequeno histórico do matriarcado como hipótese para a interpretação da pré-história. *Mare Nostrum*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1–25, 2021.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: EDUSP, 1972.

HALL, Edith; STEAD, Henry. *A people's history of classics: class and Greco-Roman antiquity in Britain and Ireland 1689 to 1939*. London: Routledge, 2020.

HALL, Edith. *The theatrical cast of Athens: interactions between ancient Greek drama and society*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: EDUSP, 2005.

HARRIS, Marvin. *The rise of anthropological theory: a history of theories of culture*. New York: Bloomsbury Publishing USA, 2001.

HARTOG, François. *Evidência da história: o que os historiadores veem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HARTOG, François. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. *Revista de História*, n. 148, p. 9–34, 2003.

HECKEL, Waldemar. *The wars of Alexander the Great*. London: Routledge, 2003.

HÜBSCHER, Bruno. *Werner Jaeger e o “Terceiro Humanismo”: o ideal político antigo na Alemanha, 1919–1936*. 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

IGGERS, Georg G. *Historiography in the twentieth century: from scientific objectivity to the postmodern challenge*. Hanover, NH: Wesleyan University Press, 2005.

IGGERS, Georg G. *The German conception of history: the national tradition of historical thought from Herder to the present*. Hanover, NH: Wesleyan University Press, 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1, p. 9–43, 2001.

JOSEPHUS, Flavius. *Jewish antiquities*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions, 2006.

JUSTINUS, Marcus Junianus; HECKEL, Waldemar (ed.). *Epitome of the Philippic history of Pompeius Trogus*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês*. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020.

KUPER, Adam. *The invention of primitive society: transformations of an illusion*. London: Psychology Press, 1988.

LEGASPI, Michael C. *The death of scripture and the rise of biblical studies*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LESKY, Albin. *Historia de la literatura griega I*. Barcelona: RBA Libros y Publicaciones, 2024.

LINCOLN, Bruce. *Theorizing myth: narrative, ideology, and scholarship*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

LIVERANI, Mario. *Antigo Oriente: história, sociedade, economia*. Tradução de Ivan Esperança Rocha. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

LOURENÇO, Francivaldo. O encontro com a gramática do sânscrito: fatores predisponentes e emergentes. *Revista Letras*, v. 104, n. 1, p. 91–110, 2021.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1996.

MAINE, Henry Sumner. *Ancient law*. Edição de Dante J. Scala. London: Routledge, 2017.

MARCHAND, Suzanne L. *Down from Olympus: archaeology and philhellenism in Germany, 1750–1970*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.

MARCHAND, Suzanne L. *German Orientalism in the Age of Empire: Religion, Race, and Scholarship*. New York: Cambridge University Press, 2009.

MARINCOLA, John (org.). *A companion to Greek and Roman historiography*. Chichester: John Wiley & Sons, 2010.

MARINCOLA, John. *Authority and tradition in ancient historiography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MARINCOLA, John. *Greek historians*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MARTINS, Ana Luiza; DE LUCA, Tânia Regina. *Imprensa e cidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MASUZAWA, Tomoko. *The invention of world religions*. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

MCCARTER, P. Kyle. *The antiquity of Greek alphabet and early Phoenician scripts*. Leiden: Brill, 2019.

MICELI, Sérgio. *Poder, sexo e letras na República Velha*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

MICELI, Sérgio; RODRIGUES, Leôncio Martins. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920–1945)*. São Paulo: Difel, 1978.

MOERBECK, Guilherme. O século XIX e a invenção de uma cidade grega antiga: revisitando Fustel de Coulanges. *Revista de História (São Paulo)*, n. 178, p. e04918, 2019.

MOMIGLIANO, Arnaldo. *The classical foundations of modern historiography*. Berkeley: University of California Press, 1990.

MOSSMAN, Judith M. Plutarch, Pyrrhus, and Alexander. In: MOSSMAN, Judith M. (ed.). *Plutarch and the historical tradition*. London: Routledge, 2002. p. 98-116.

NAGY, Gregory. *Homeric questions*. Austin: University of Texas Press, 2009.

NAVEH, Joseph. *Early history of the alphabet: an introduction to West Semitic epigraphy and palaeography*. Leiden: Brill, 2023.

NISBET, Robert. *History of the idea of progress*. London: Routledge, 2017.

OLENDER, Maurice. *The languages of paradise: race, religion, and philology in the nineteenth century*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

OLENDER, Maurice; VERNANT, Jean-Pierre. *Les langues du paradis: aryens et sémites: un couple providentiel*. Paris: Éditions Gallimard, 1989.

OLLIER, François. Le philosophe stoïcien Sphairos et l'œuvre réformatrice des rois de Sparte Agis IV et Cleomène III. *Revue des Études grecques*, v. 49, n. 233, p. 536–570, 1936.

PENNA, Fernando de Araújo. *Sob o nome e a capa do Imperador: a criação do colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

POLIAKOV, Léon. Des mythes des origines au mythe aryen. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, v. 25, n. 2, p. 408–433, 1970.

REDE, Marcelo. Al-Yahudu: os arquivos do exílio babilônico. *Arquivo Maaravi: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG*, v. 13, n. 25, p. 104–120, 2019.

REIS, José Carlos. *A história entre a filosofia e a ciência*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

REIS, José Carlos. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

REIS, José Carlos. O tempo histórico como “representação intelectual”. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, v. 8, n. 2, p. 1–21, 2011.

ROCHA, Rodrigo. Sobre a história de Israel como história da desnaturação dos valores naturais em O Anticristo de Nietzsche: a propósito da influência de Julius Wellhausen. *Trágica: Estudos de Filosofia da Imanência*, v. 3, n. 1, 2010.

ROGERSON, John. *Old Testament criticism in the nineteenth century: England and Germany*. Eugene, OR: Wipf and Stock Publishers, 2010.

RUDWICK, Martin J. S. *Bursting the limits of time: the reconstruction of geohistory in the age of revolution*. Chicago: University of Chicago Press, 2019.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCARDIGLI, Barbara. Christopher Pelling, *Plutarch Caesar: translated with introduction and commentary*. *Exemplaria Classica*, Huelva, v. 17, p. 481-484, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

SMITH, Mark S. The death of “dying and rising gods” in the biblical world: an update, with special reference to Baal in the Baal cycle. *Scandinavian Journal of the Old Testament*, v. 12, n. 2, p. 257–313, 1998. DOI: 10.1080/09018329808585140.

SILVA, Amanda Guimarães. Análise da biografia de João Ribeiro e da circulação do compêndio *História Antiga*. In: XXIX SEMANA DE HISTÓRIA UENP, 29., 2020, Jacarezinho. *Anais [...]*. Jacarezinho: UENP, 2020. p. 231-236. Disponível em: https://627012c8-d4ae-4d19-bfce-d43f4fa056e2.filesusr.com/ugd/645a92_315bda9235974d03a93b51a3649793ce.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.

SILVA, Glaydson José da; FUNARI, Pedro Paulo; GARRAFFONI, Renata Senna. Recepções da Antiguidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade brasileira. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 40, n. 84, p. 43-66, 2020. DOI: 10.1590/1806-93472020v40n84-03.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. *Ensinando a ser brasileiro: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861)*. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

STEPAN, Nancy. *The idea of race in science: Great Britain, 1800-1960*. London: Macmillan, 1982.

STOCKING, George W. *Victorian anthropology*. New York: Simon and Schuster, 1991.

STOCKING, George W. Jr. *Race, culture, and evolution: essays in the history of anthropology*. Chicago: University of Chicago Press, 1982.

STRAY, Christopher. *Classics transformed: schools, universities, and society in England, 1830–1960*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

TRAUTMANN, Thomas R. *Aryans and British India*. New Delhi: Yoda Press, 2005.

TRIGGER, Bruce G. *História do pensamento arqueológico*. Tradução de Ordep Serra. São Paulo: Odysseus, 2004.

TUPLIN, Christopher. *The failings of empire: a reading of Xenophon, Hellenica 2.3.11–7.5.27*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1993.

TURIN, Rodrigo. A prudência dos antigos: figurações e apropriações da tradição clássica no Brasil oitocentista. O caso do Colégio Imperial Pedro II. *Anos 90: Revista do Programa de Pós-Graduação em História*, Porto Alegre, v. 22, n. 41, p. 299-320, 2015.

TURIN, Rodrigo. Uma nobre, difícil e útil empresa: o ethos do historiador oitocentista. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 12-28, 2009.

VARGAS, Anderson Zalewski. A recepção da Antiguidade e o desafio: “usos do passado, ética e negacionismos”. In: DOS SANTOS, Dominique Vieira Coelho et al. (orgs.). *História: usos do passado, ética e negacionismos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 86-93.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. Discurso proferido por ocasião da abertura das aulas do Colégio de D. Pedro II aos 25 de março de 1838. In: CARVALHO, José Murilo de (org.). *Bernardo Pereira de Vasconcelos*. São Paulo: Editora 34, 1999.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Editora do autor, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VLASSOPOULOS, Kostas. *Greeks and barbarians*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

WOODMAN, Anthony J. *Rhetoric in classical historiography: four studies*. London: Routledge, 2003.