



OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA ANTIGA NOS LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS

Ana Teresa Marques Gonçalves

Professora de História Antiga do Departamento de História da UFG.

Resumo:

Este artigo pretende discutir alguns aspectos do modo como os conteúdos de História Antiga são tratados em alguns livros didáticos brasileiros. Percebemos que existe uma enorme separação entre os espaços da sala de aula e da Universidade, problema este aliado à ausência de especialistas em História Antiga nas equipes que produzem estes livros didáticos.

Palavras-Chave: História Antiga; Educação; Livro Didático

Abstract:

This article aims at discussing how the Ancient History is taught in some handbooks used by Brazilian students. We realize an extreme breaking between the ordinary classroom and the University, a problem like this associated with the absence of experts in Ancient History during the making of the handbooks..

Keywords: Ancient History; Education; Class Book.

O livro didático de História deveria ser mais um instrumento de trabalho, entre outros, no interior das salas de aula brasileiras. Ele deveria ser uma fonte de consulta confiável e atualizada e também ser empregado como objeto de investigação, por meio do qual seus conteúdos fossem continuamente problematizados, por alunos e professores, e suas interpretações históricas dessacralizadas e criticadas (Lima, 1998: 205).

Contudo, na maior parte das salas de aula, o livro didático converte-se no único recurso teórico-metodológico e de conteúdo empregado pelos profissionais do saber. Os alunos cobram a existência de um manual, os pais dos alunos demandam um roteiro de estudo para os filhos, e os professores, com baixos salários, e com muitos alunos e aulas a serem ministradas, submetem-se, muitas vezes acriticamente, ao conteúdo que está condensado nos livros didáticos. Muitos professores ainda se preocupam em procurar novas informações e novos exercícios para melhorarem suas aulas, mas utilizam para isso outros livros didáticos. Como afirma Nicholas Davies, se o professor não tiver formação e condições financeiras e de exercício profissional adequados, novos materiais ou linguagens poderão apresentar os mesmos problemas que o livro didático profissional (Davies, 1996: 81). Tem-se que alterar conjuntamente os livros didáticos e a situação do professor.

Parece ainda haver em nossa sociedade o entendimento de que a escola não é um local de construção de conhecimento, mas apenas de difusão de um saber constituído em outras instâncias, principalmente nas Universidades. À Academia competiria a realização de pesquisas e a construção do conhecimento; à escola caberia a reprodução do saber já constituído.

Entretanto, no que se refere aos conteúdos de História Antiga, nem esta relação tem



se estabelecido. Uma leitura crítica realizada em alguns livros didáticos de História, publicados no país, é suficiente para demonstrar que eles estão, em sua grande maioria, defasados em termos das pesquisas e dos arcabouços teórico-metodológicos construídos e aplicados nas Universidades. Os livros didáticos não têm sido atualizados, não conseguindo acompanhar as novas descobertas arqueológicas e as novas tendências de conceituação, aplicadas às releituras feitas dos documentos textuais impressos.

Como a maior parte dos professores de ensino fundamental encontram-se, por diversos motivos, afastados das instâncias universitárias, eles não conseguem detectar os problemas de defasagem de conteúdo que se repetem nos livros didáticos. Segundo Sandra C. F. de Lima, afastados da produção do saber histórico, estes não buscam, muitas vezes, acompanhar os debates acerca da produção científica, por meio de leituras de caráter teórico; portanto, submetem-se acriticamente ao saber que é produzido pela academia e condensado nos livros didáticos.

Como afirma Bárbara Freitag, o livro didático não é visto como um instrumento de trabalho auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula (Freitag et alli, 1989: 124). Entretanto, tudo isto ainda seria válido, mesmo visando a reprodução do saber e não a sua construção, se este conteúdo estivesse atualizado. Como os conteúdos de História Antiga se repetem nas várias coleções, e estas, muitas vezes, ao se constituírem buscam idéias nos manuais mais antigos, as desatualizações vão se repetindo através dos tempos.

Na maioria das vezes, os conteúdos de História Antiga aparecem nos volumes das coleções dedicados às quintas ou às sétimas séries do ensino fundamental. E é facilmente perceptível, que nem sempre as equipes, que formulam estas coleções, integram professores especializados em História Antiga. Não contendo especialistas no assunto, estas equipes acabam preferindo repetir informações advindas de outras

coleções de sucesso editorial, e, desta forma, repetem erros de conteúdo e de conceituação de forma acrítica.

Sem os especialistas em História Antiga, que nem sempre são consultados para revisar as informações postas nos manuais, diversos conceitos já revistos, algumas vezes já mesmo ultrapassados e substituídos por outros mais adequados ao real vivido no passado, reaparecem com toda força nos livros didáticos. É o caso, por exemplo, do conceito de “decadência”, que reina quase solitário na explicação da crise do Império Romano em nossos livros didáticos. Apesar de sua utilização estar sendo criticada, no meio acadêmico, desde a década de oitenta, e da existência do famoso verbete “Decadência”, feito por Jacques Le Goff para a Enciclopédia Einaudi, no qual este autor apresenta argumentos decisivos para se repensar a utilização deste conceito na explicação de fenômenos do mundo antigo e propõe a sua substituição pelo conceito de “desagregação” do Império Romano (Le Goff, 1994: 375-422), o conceito de “decadência” ainda reina soberano no estudo do mundo romano em nossos livros didáticos.

Outro conceito que se repete de forma acrítica, apesar de sua revisão já ter sido proposta por historiadores brasileiros que trabalham com o materialismo histórico, é o de Modo de Produção Asiático, e dentro desta perspectiva a famosa Hipótese Causal Hidráulica, usada em vários manuais para explicar o aparecimento das primeiras cidades junto aos leitos dos rios. No livro “Modo de Produção Asiático: Nova Visita a um Velho Conceito”, historiadores de referência para o estudo do mundo antigo no Brasil, como Ciro Flamarion S. Cardoso e Emanuel Bouzon, defendem a idéia de que não é válido se querer derivar a civilização, em seus inícios e em certas regiões do mundo, de um fator mono-causal, ou seja, a necessidade de um controle centralizado tanto do abastecimento de água quanto da proteção contra as inundações em zonas áridas ou semiáridas. Esse determinismo simplista, ao mesmo tempo geográfico e técnico, presente nas formulações iniciais de Marx e Engels (e em vários de nossos livros didáticos), não pôde sustentar-se ao ser transformado em hipótese de



trabalho submetida a suficiente confrontação empírica: tal hipótese demonstrou ser falsa em todos os casos estudados (Cardoso et alli, 1990: 121-122), mas ainda permanece como válida em muitos dos nossos manuais.

Nas coleções de História, percebem-se duas tendências principais ao se estruturar o conteúdo de História Antiga. Ou se tenta abranger de forma panorâmica todas as civilizações antigas orientais e ocidentais, ou, buscando aproximar o mundo contemporâneo do passado, remete-se o aluno a uma procura das origens de certas instituições atuais, ressaltando-se o valor das civilizações grega e romana, principalmente. No primeiro caso, ao se tentar abranger um conhecimento tão grande, as informações se perdem no contexto geral. Lembramo-nos de um volume de uma coleção, dedicado à quinta série, no qual a civilização persa era tratada em três parágrafos, a civilização chinesa, em cinco parágrafos e a japonesa, em quatro parágrafos. Dessa forma, o aluno apenas sabe da existência destas sociedades ao invés de estudá-las e de buscar compreendê-las.

Acreditamos que seja melhor analisar um conteúdo menos extenso, mas de forma mais aprofundada. Todavia, muitos dos livros que optam por esta estratégia, acabam por incentivar o aluno a empreender uma verdadeira busca às origens do que existe atualmente. Vêem-se as origens do teatro na Grécia, do direito em Roma, da democracia no mundo grego clássico, da reforma agrária na República Romana, da escravidão, como se o que houvesse hoje fosse um mero prolongamento do que houve no passado. Fazem-se estas comparações sem se perceber que o teatro na Grécia tinha um sentido político próprio e muito profundo para o povo grego, inclusive de caráter religioso; que o direito romano foi sendo muito modificado ao longo do tempo, selecionado em suas várias vertentes, principalmente a partir da releitura que lhe foi imposta no Renascimento; que o conceito de democracia ateniense era completamente diverso do aplicado atualmente (vide: Finley, 1988); que a tentativa de reforma agrária, proposta pelos Gracos, respondia a anseios muito

específicos e tinha uma dinâmica diversa da dinâmica contemporânea (vide: Corassin, 1988); e que a escravidão antiga apresentava características muito próprias, não contendo em si nenhuma questão racial e comportando figuras impensáveis para o mundo moderno, como a do liberto romano (vide: Finley, 1991; Giardina, 1992; Vernant e Vidal Naquet, 1989).

O conhecimento deste passado mais distante é fundamental para a compreensão do presente, mas ele não deve ser encerrado apenas neste caráter utilitário. Este passado deve ser analisado a partir de seu próprio instrumental de análise. Muitas vezes, para se despertar o interesse dos alunos, pode-se, e até mesmo deve-se, começar o estudo de uma civilização, como, por exemplo, a Mesopotâmica, a partir do que ela tem de exótico ou, ao contrário, de parecido com o tempo atual, como a confecção de horóscopos pelos caldeus. Destarte, não se pode ficar apenas nisto. No caso específico do estudo da Mesopotâmica é fundamental explorar com os alunos o conceito de Cidade-Estado, que vai reaparecer no estudo da Grécia Antiga, do mundo romano, e mesmo no estudo das Cidades-Estado modernas, como Florença, Gênova, entre outras (Cardoso, 1987).

Não somos contrários a comparações passado/presente, desde que estas sejam feitas de forma apropriada, sem distorções do que ocorreu no passado. Lembramo-nos de um livro didático no qual se tentava estabelecer a todo custo uma comparação simplista e anacrônica entre a força bélica romana e a força bélica norte-americana, sem se levar em consideração qualquer tipo de diferenciação entre elas. Ao final do exercício proposto ao aluno, a única conclusão possível era de que os Estados Unidos atuais nada mais são que a reencarnação do Império Romano, sem se levar em consideração formas de dominação tão distantes no tempo e no espaço e tão díspares na forma de se realizarem e nos propósitos a serem alcançados. Vide, por exemplo, o estudo feito por Norberto Luiz Guarinello, em um livro paradidático da Editora Ática, Série Princípios, a respeito da noção de “Imperialismo”, diferenciando o imperialismo



Greco-Romano de como ele foi pensado nos mundos moderno e contemporâneo. Trata-se do mesmo termo, mas com sentidos diferentes no tempo e no espaço. Na imensa maioria de nossos livros didáticos ainda não se apresentam estas diferenciações.

A ausência de especialistas em História Antiga, nas equipes que confeccionam as coleções de livros didáticos para o ensino fundamental brasileiro, também se faz sentir na hora de se diferenciar o uso de conceitos no próprio estudo das civilizações. Um exemplo recorrente é a questão da “plebe” no mundo romano. Como o mesmo termo “plebe” é usado para significar grupos sociais diversos durante a República e o Império, o aluno fica sem entender o que foi a questão patrício-plebéia. Vai sempre parecer que foi uma luta travada entre pobre e ricos, quando o que estava em discussão eram questões políticas mais do que econômicas. A plebe no período da Realeza e nos primórdios da República era formada por grupos sociais muito diversos dos que viriam a compô-la no período imperial, e isto não é expresso em quase nenhum livro didático existente, possivelmente porque nem os autores conhecem desta diferença.

Além disso, são comuns os aparecimentos de erros de datas, de explicação de processos históricos, de legendas errôneas nas imagens, entre outros problemas. As imagens, na maioria das vezes, são apenas usadas para embelezar o livro, ou no máximo como uma confirmação do que é afirmado no texto. Dificilmente, encontramos obras didáticas nas quais as ilustrações são exploradas como fontes históricas. Inclusive, várias vezes, usam-se pinturas modernas ao se falar da mitologia grega e romana. Então, o que se apresenta ao aluno não são características dos deuses antigos, mas a releitura que o mundo moderno fez de seus atributos.

Ao se relatar as experiências do passado, são poquíssimos os livros didáticos nos quais se atenta para o fato de que muitos dos fatos narrados, nas diversas civilizações apresentadas, ocorreram de forma simultânea. O mais recorrente é que se abram capítulos para cada

uma das civilizações. Por exemplo, surgimento, desenvolvimento e crise da civilização egípcia; surgimento, desenvolvimento e crise da civilização mesopotâmica; surgimento, desenvolvimento e crise da civilização grega; surgimento, desenvolvimento e crise da civilização romana. Como se estas sociedades não tivessem interagido entre si. São postas como blocos estanques e nem nos exercícios propostos se tenta incentivar o estudante a compará-las. Há muito mais a preocupação em compará-las com o mundo contemporâneo do que compará-las entre si.

Muitos livros didáticos acabam por se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, até avaliar o aprendizado (Programa Nacional do Livro Didático, 2000: 20).

Entretanto, nem nas atividades propostas sobre o mundo antigo impera a criatividade. Ainda se insiste na formulação de questionários, nos quais se avalia a memorização dos alunos, mais do que seu entendimento e interpretação dos conteúdos. São raras as obras didáticas nas quais se encontram exercícios que estimulam a criatividade dos estudantes, nos quais se peçam, por exemplo, a sua opinião sobre os assuntos tratados. E, muitas vezes, quando tentam estimular o aluno a expressar a sua opinião, criam verdadeiros tribunais da História, em que as personagens históricas são julgadas pelas suas ações. Lembremo-nos de um livro didático no qual em cada capítulo a turma era incentivada a criar um verdadeiro tribunal na sala de aula, com advogados de defesa e de acusação para julgar as personagens citadas, como Júlio César, Cleópatra, Nero, Calígula, entre tantos outros já paradigmáticos. Ao invés de estimular o entendimento da História, ela é transformada, desta maneira, numa potência julgadora, na qual imperam os juízos de valor e a transformação destas personagens históricas em verdadeiros estereótipos.

Assim, torna-se interessante perceber que, principalmente nos Manuais do Professor, que acompanham os livros didáticos, aparecem citados, e sugeridos para consulta por parte dos



mestres, vários títulos atualizados em termos de História Antiga. Muitas vezes na própria bibliografia do Livro do Aluno, aparecem elencados títulos atualizados. Contudo, estes títulos parecem apenas enfeitar a obra, visto que seu conteúdo dificilmente aparece expresso nos textos que integram o livro didático.

Da mesma forma, buscando atender às modernas técnicas pedagógicas, os livros didáticos e os Manuais do Professor, que os acompanham, tentam incluir propostas de filmes, de livros paradidáticos e de sites a serem consultados na Internet. Todavia, dificilmente se elabora um roteiro para uso dos filmes propostos e alguns títulos apontados são de difícil aplicação, por exemplo, nas quintas séries. Os livros paradidáticos apontados, muitas vezes, são editados pela mesma editora do Livro Didático. E os sites indicados, quase sempre, se referem a endereços eletrônicos de jornais e revistas, para pesquisas, e não sites específicos de História Antiga, nos quais os alunos poderiam encontrar outras informações a respeito do mundo antigo (vide: Rocha, 1997).

Sabemos que é muito mais fácil criticar os livros didáticos existentes do que confeccionar um. Porém, tantos problemas de forma e conteúdo poderiam e deveriam ser evitados, chamando-se especialistas na área de História Antiga ou para integrar as equipes que produzem o manuais didáticos ou para dar pareceres na obra já pronta. Acreditamos que, deste modo, ao menos alguns problemas poderiam ser resolvidos.

Construir a História em sala de aula junto com os alunos não é uma tarefa fácil. O Brasil é um país de multiplicidades econômicas, culturais, regionais. E os livros didáticos também devem ser múltiplos, para responder a esta característica do nosso país. Entretanto, o que se espera é que o professor ao usar um livro didático tenha certeza de ter em mãos um material minimamente adequado à sua tarefa de ensinar, contribuindo, assim, para a real aprendizagem dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- BITENCURT, C. (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BORGES, Vavy P. et alli. *O Ensino de História: Revisão Urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARDOSO, Ciro F. S. *A Cidade-Estado Antiga*. São Paulo: Ática, 1987.
- _____ et alli. *Modo de Produção Asiático: Uma Visita a um Velho Conceito*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- CORASSIN, Maria Luíza. *A Reforma Agrária na Roma Antiga*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DAVIES, Nicholas. O Livro Didático: Apoio ao Professor ou Vilão do Ensino de História. *Cadernos de História*. Uberlândia, 6(6): 81-85, 1996.
- FINLEY, Moses I. *Democracia Antiga e Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *História Antiga: Testemunhos e Modelos*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Escravidão Antiga e Ideologia Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- FREITAG, Bárbara et alli. *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIARDINA, Andrea (org.). *O Homem Romano*. Lisboa: Presença, 1992.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. *Imperialismo Greco-Romano*. São Paulo; Ática, 1987.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp., 1994.
- LIMA, Sandra C. F. de. O Livro Didático de História: Instrumento de Trabalho ou Autoridade "Científica"? *História e Perspectivas*. Uberlândia, 18/19: 195-206, 1998.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. *A Escola e a Compreensão da Realidade*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. *Programa Nacional do Livro Didático: Histórico e Perspectivas*. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, janeiro de 2000.
- RADUCH, M. C. *Temas de História em Livros Escolares*. Porto: Afrontamento, 1970.
- ROCHA, Ivan E. *1000 Sites de História Antiga e Arqueologia*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.
- SILVA, Marcos A. da (org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL NAQUET, Pierre. *Trabalho e Escravidão na Grécia Antiga*. Campinas: Papyrus, 1989.
- ZAMBONI, Ernesta (org.). *A Prática do Ensino de História*. São Paulo: Cortez / CEDES, 1984.