

# DE OLHO NO PRESENTE: HISTÓRIA ANTIGA E LIVROS DIDÁTICOS NO SÉCULO XXI

*TO KEEP AN EYE ON THE PRESENT: ANCIENT HISTORY  
AND TEXTBOOKS IN THE XXI CENTURY*

*DE OJO EN EL PRESENTE: HISTORIA ANTIGUA  
Y LIBROS DE TEXTO EN EL SIGLO XXI*

Luis Ernesto Barnabé<sup>1</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa tem por objetivo analisar livros didáticos para Ensino Fundamental – Séries Finais – produzidos a partir do ano 2000 com o intuito de perceber a maneira como a História Antiga foi abordada, levando-se em conta que tais obras visavam estar em acordo com o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Contudo, mais do que uma análise propriamente dita dos aspectos formais ou didáticos dos livros em questão, se esperava traçar um diagnóstico da apropriação de valores atribuídos à Antiguidade presentes na sociedade brasileira, uma vez que – ao considerarmos os livros didáticos como artefatos culturais que apresentam uma dinâmica própria de produção e circulação – ocorrem processos interativos entre autores, editoras, público leitor e Estado.

**Palavras-chave:** Livro Didático; Ensino de História Antiga; usos do passado.

**Abstract:** The present study aimed to analyze textbooks for Primary School - Finals Series - produced from 2000 in order to find out how the Ancient History was addressed, taking into account that these works intended to be in accordance with the PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). However, more than an actual examination of the formal and didactic aspects of the books analyzed, it was intended to draw a diagnosis of Ancient values of appropriation presented in Brazilian society once textbooks can be considered as cultural artifact which has a context of production and circulation, besides the interaction between authors, publishers, readership and State.

**Key words:** textbooks; Ancient History teaching; Uses of Past.

**Resumen:** La presente investigación tiene por objetivo analizar libros de texto para *Ensino Fundamental* en las Series Finales – producidos a partir del año 2000 con el interés de identificar la manera como la Historia Antigua fue abordada, teniendo en cuenta que tales obras deberían estar en acuerdo con el PNLD (*Plano Nacional do Livro Didático*). Pero, más que un análisis propiamente dicha de los aspectos formales o didácticos de los libros en cuestión, se esperaba trazar un

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Norte do Paraná/Campus Jacarezinho (UENP), Jacarezinho, PR, Brasil. E-mail: luis.ernesto@uenp.edu.br

diagnóstico de la apropiación de valores atribuidos a la Antigüedad presente en la sociedad brasileira, una vez que – al considerar los libros de texto como artefactos culturales que presentan una dinámica propia de producción y circulación - ocurren procesos interactivos entre autores, editoras, público lector e Estado.

**Palabras clave:** Libro de Texto; Enseñanza de Historia Antigua; usos del pasado.

## Questões Norteadoras

Qual o sentido de se ensinar História Antiga nos dias de hoje? Em meio ao cenário de abertura para outras Histórias<sup>2</sup>, os professores de História Antiga, poderiam até se sentir acuados, ou mesmo cúmplices de uma narrativa eurocêntrica que predomina ainda como um fantasma na cultura brasileira ante a justa recente valorização da história africana e indígena. Poderiam, se um processo de “acerto de contas” não estivesse em curso. Provavelmente em boa parte das universidades brasileiras, diante da expansão de pesquisadores em História Antiga desde os anos de 1990 (FUNARI, 2004, p. 96; GONÇALVES & SILVA, 2008, p. 31), os cursos de História Antiga já não mais são ministrados por professores de outras áreas.

Esse dado é relevante, embora ocorra de forma parcial. Sugere a presença de ementas mais atualizadas, que incluiriam avanços teóricos metodológicos na desconstrução de paradigmas (tais como Ocidente, romanização) e no trato das fontes escritas, e a integração com a arqueologia e a cultura material. Porém, em relação a professores que atuam no ensino básico, incidirá apenas nas futuras gerações, uma vez que a atual foi formada em outro contexto e não possui tais aparatos conceituais para questionar a forma tradicional de História Antiga.

Mas os professores não são o único elemento responsável pela circulação da História Antiga na escola. Em decorrência disso, realizamos um primeiro corte que nos conduzirá a uma melhor percepção dos limites deste trabalho. Se por um lado está para além dos limites deste texto compreender como as aulas de História Antiga são ministradas nas salas de aula das escolas de ensino básico, e conseqüentemente, como os alunos (ou uma parte da sociedade) se relacionam com tal temática, por outro é salutar e extremamente válido entender como os livros didáticos se constituem como outro vetor da circulação da História Antiga no ambiente escolar.

Desde os anos de 1990 estas publicações vêm sofrendo grandes trans-

---

<sup>2</sup> Principalmente a introdução da História da África e Indígena no currículo brasileiro. Guarinello (2004, p. 15), trabalha muito bem a questão acerca concepção iluminista de História da humanidade, que na verdade era uma espécie de História Universal da Europa: “não se trata obviamente, da História do Homem, mas de uma seqüência simbólica, apenas nominalmente européia, pois não corresponde nem mesmo à história de qualquer parte específica do que se possa entender por Europa”.

formações decorrentes das melhorias tecnológicas do mercado editorial e da instituição do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); e que obrigaram os pesquisadores da área a reavaliar pressupostos e conceitos. Desde então, o livro didático passou a ser visto

como um objeto histórico, com características e funções específicas, ao qual podem ser estabelecidas diversas veiculações com o contexto de sua produção e utilização. Prospectaram-se suas relações mais profundas com a escolarização, as propostas pedagógicas, as políticas públicas, com o saber acadêmico e com a cultura geral. Ampliou-se sua percepção, como objeto de consumo dentro do mercado editorial, analisando sua linguagem, sua forma, sua materialidade. Enfim, onde se via sobre-determinações e objetos monolíticos começou-se a se perceber relações intrincadas, conflituosas ou negociadas mudanças e permanências, ao longo do tempo, puderam ser estabelecidas (MORENO, 2014, p. 45).

Assim, a partir do instrumental teórico de Bourdieu, lançando mão dos conceitos de campo e *habitus*, é possível esboçar o “campo do livro didático”. Tratamos a escrita (ou produção) de livros didáticos como processos de interiorização do social nos sujeitos (autores) por meio de sistemas de costumes não conscientes, estruturas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes (BOURDIEU *apud* MARTINS, 2002, p. 173). E por isso, enquanto *habitus*, uma vez que interage com a sociedade.

Ainda assim, é necessário ressaltar que a escrita do livro didático, enquanto *habitus* é mais bem definida se partirmos da ideia de artefato cultural cuja complexidade da produção envolvendo autor e editor e sua equipe é tamanha que não é possível identificar a ação de cada um no produto final, e por isso, a obra deve ser analisada como produção coletiva (MORENO, 2014, p. 46)

Neste campo há uma complexa estrutura do que poderíamos chamar de *instâncias formadoras de parâmetros*, as quais fazem inclusive com que obras sobrevivam ou deixem de circular. Tomando empréstimo o esquema desenvolvido por Moreno (2014, p. 52), são quatro: O Estado (Políticas públicas, currículos, avaliações), Autoria (autor, editora, mercado), Professores/sistemas públicos, Opinião Pública (Alunos, pais, imprensa).

Com efeito, é importante frisar que tal *campo* possui uma dinâmica própria, e principalmente, que esta dinâmica é um fator a ser considerado para compreender como neste campo, se articulam visões acerca da Antiguidade.

os livros didáticos de História não são escritos apenas *a partir da*, mas *na* cultura e, por seguinte, *no* conflito, pois o cultural e o social são indissociáveis e é inerente ao ensino de História uma conectividade intensa às demandas sociais, as quais reflete e refrata ao mesmo tempo (MORENO, 2014, p. 55, grifos do autor)

Quando pensamos especificamente em História Antiga, na forma como o fio narrativo dos livros didáticos a projeta em termos de sentido, deve-se levar em conta que a História Antiga integra uma noção de História que é um tipo peculiar de memória social, cujo processo de disseminação foi consciente pelas elites brasileiras desde o século XIX para a construção de uma identidade coletiva (GUARINELLO, 2013, p. 17). Portanto, valores da “civilização ocidental cristã” presentes desde a criação dos Estados Nacionais legitimaram as ações educacionais dos países em toda a América e conseqüentemente, os materiais didáticos (a forma e os conteúdos da História Escolar) compartilharam do objetivo de inserir a nação na única linha de progresso humano possível.

Ainda que questões de progresso e etnocentrismo tenham sido reavaliadas nos dias atuais, é notória a presença de conteúdos, e, sobretudo, a maneira como são abordados (muitas vezes em dissonância com o conhecimento da academia) pode ser muito significativa na medida em que dialogam com valores e identidades de uma sociedade. Estaríamos, nesse sentido, diante de um jogo de forças que se sobrepõe a um período específico, como um emaranhado que acumula práticas, tensões e intencionalidades anteriores com perspectivas presentes, ou seja, o *habitus*. Por exemplo, identificamos em seis, dos livros analisados, os nomes dos imperadores romanos e seus feitos. Podemos identificar com certa facilidade quem foram os imperadores do chamado Alto Império (de Augusto somente até o século II), mas não do Baixo. Estaríamos diante da permanência de um discurso de ascensão e queda do Império Romano, com a prática de esquecimento dos imperadores do período “decadente”? Por outro lado, haveria desconhecimento dos autores de livros didáticos da tendência atual de não se fazer história dos “grandes personagens”? Manteriam essa estrutura narrativa por falta de informações provenientes da academia? Dificuldades de aceitação pela editora, pelo mercado, pelos professores, enfim, pela *cultura escolar* de uma abordagem inovadora? Incorporação de esquemas, de maneira não reflexiva? Força inerte do campo?

Por isso, através do mapeamento de aspectos das abordagens acerca da Antiguidade em onze edições aprovadas nos PNLDS de 2008 e 2011 Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental e da compreensão da presença/permanência de tais abordagens, acreditamos ser possível identificar valores e a acomodação entre tradicional e inovações decorrentes da interação entre os livros didáticos e a cultura na qual estão inseridos. Foram analisados os volumes do 6º Ano/5ª Série das seguintes coleções: Projeto Araribá (APOLINÁRIO, 2009), História, Sociedade & Cidadania (BOULOS, 2006), Tudo é História (CARDOSO, 2010), Saber e Fazer História (COTRIM, 2006), Construindo Consciências (MELLO, 2007), Vontade de Saber História (PELLEGRINI, 2009), História e Vida Integrada (PILETTI, 2007;2010),

História em Documento: Imagem e Texto (RODRIGUE, 2002), História por Eixos Temáticos (TOTA, 2002), Projeto Radix (VICENTINO, 2010).

### **História Escolar e História Acadêmica: apontamentos necessários**

Laville (1999) demonstrou como o passado, ou a memória dele ainda motivam discussões e embates ao trabalhar com as reformas curriculares de História e os debates suscitados nos Estados Unidos, na Alemanha em época de unificação, e na África do Sul pós *Apartheid*, muito mais em torno de narrativas e conteúdos, do que pela preocupação com os objetivos da disciplina em formar cidadãos autônomos e participativos. Tomando como ilustração apenas o caso americano, quando da implantação de novos parâmetros temos:

O que se diz é que, com essa abertura à história mundial, as tais normas estariam insuflando um relativismo cultural e colocando em perigo a civilização ocidental branca e cristã e, conseqüentemente, a civilização americana; ao se abrir à história social, aos imigrantes, às mulheres, aos negros, ao tratar do Klu Klux Klan e do McCartismo, as normas estariam querendo obscurecer heróis como Washington, Thomas Edison ou Paul Revere e deixando apenas um pequeno espaço para a Constituição (LAVILLE, 1999, p. 128)

Esta situação explicitada por Laville nos remete a dois pontos: o passado não está ausente das sociedades do presente e não é monopólio dos historiadores. Carretero (2010, p. 34), compreende que existem três representações do passado, ou níveis de estruturação de discursos acerca do passado, que não são excludentes, mas inter-relacionados, e que moldam diferentes domínios da subjetividade e os envolvem de modo progressivo: a História Acadêmica, a História Escolar e a História Cotidiana. Em alguns casos, estas podem apresentar versões diferenciadas e até contraditórias, mas é impossível abrir mão de qualquer delas para caracterizar a outra. As diferenças aparecem com mais evidência quando incorporamos à análise a dimensão social na qual cada um deles se realiza.

A concepção mais difundida e compreendida de forma naturalizada durante muito tempo acerca da relação entre academia e escola é de que o saber escolar recebe os conteúdos produzidos pelo saber acadêmico e os ajusta para o nível de crianças e jovens. Este processo, que o pesquisador francês Verret denominou de Transposição Didática, tem sido alvo de intensos debates. Depois da tese de Verret, de 1975, ele também foi utilizado por Chevillard e Joshua em 1982, no campo de ensino da Matemática (MONTEIRO, 2007, p. 83). Sobre o conceito de transposição didática:

Aquele que remete “à passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, e portanto, à distância eventual, obrigatória, que os separa, que dá testemunho deste questionamento necessário, ao mesmo tempo que se converte em sua primeira ferramenta” (CHEVELLARD *apud* MONTEIRO, 2007, p. 84).

Segundo o pensamento de Chevellard, há uma clara hierarquia: o saber acadêmico sempre é anterior ao saber ensinado, isto é, a transposição didática se inicia com a definição dos saberes a ensinar a partir do saber acadêmico, realizada pela noosfera, e a transposição didática interna, *strictu sensu*, realizada pelos professores, dá a continuidade ao processo quando estes elaboram algumas das versões possíveis do saber ensinado (MONTEIRO, 2007, p. 85)

Monteiro, em sua tese “Professores de História: entre saberes e práticas”, ao avaliar o conceito de Transposição Didática, opta pela opção teórico-metodológica de Develay, a qual inclui os conceitos de didatização e axiologização no processo de ensino e contesta os processos de explicitação inerentes à transposição didática. Em relação ao primeiro, trata-se de incluir as práticas sociais e por isso não há hierarquia, ou um movimento de mão única. Com efeito, Chervel demonstrou em estudos acerca da disciplina escolar Gramática, na França do século XIX, que em um segundo momento influenciaria na formulação de saberes acadêmicos<sup>3</sup>. Igualmente, podemos sem dificuldade perceber que no caso da História, as divisões tradicionais de disciplinas encontradas na academia são fruto da organização das disciplinas escolares. Também é bem conhecido o caso de Wilamowitz, filólogo alemão que concluiu que das 24 peças de Ésquilo, apenas as sete que por terem sido incluídas em alguma “obra didática” entre a Antiguidade e a Idade Média chegaram até nossos dias.

Além disso, Develay alerta para a axiologização presente no processo de ensino, isto é, valores escolhidos e presentes não apenas em História ou Língua/Literatura, transmitidos através dos métodos de ensino, e dos conteúdos selecionados:

os saberes escolares remetem a valores que mesmo implícitos, revelam em última análise as escolhas éticas de uma sociedade. Elas merecem ser investigadas porque permitem revelar, a partir dos conteúdos, a filosofia da educação subjacente (DEVELAY *Apud* MONTEIRO, 2007, p. 92).

<sup>3</sup> As pesquisas de Ivor Goodson contribuem neste debate na medida em que demonstram como as alterações sofridas pelo ensino de ciências na Inglaterra do século XIX não evocam apenas uma questão de socialização do conhecimento, mas ao contrário, de exclusão social. A disciplina Ciência das coisas comuns, pautada em compreensão científica de fenômenos presenciados cotidianamente pelos alunos foi sobreposta por outra, com conceitos abstratos, desvinculada das condições sociais e dos níveis de escolarização, mas que conferia status social (BITENCOURT, 2008, p. 46).

Na perspectiva de Monteiro (2007, p. 87), a análise de Chevellard não considera de forma explícita a dimensão educativa, que segundo a autora é “um elemento epistemológico estruturante, fundamental para que se possa compreender o processo de constituição do saber escolar”. Não é possível ignorar o contexto sociopolítico cultural dentro do quadro de opções dos saberes a ensinar e ensinados, como se tais saberes fossem naturalizados, “pautados por critérios internos de validade ou pertinência, que transcendem as circunstâncias históricas e as clivagens sociais” (MONTEIRO, 2007, p. 88). Do mesmo modo, Carretero (2010, p. 35), questiona se a História Escolar é precisamente a versão adaptada ponto a ponto da História Acadêmica. Seus argumentos seguem mais na direção de uma oposição entre razão/emoção – História Acadêmica/ História Escolar, respectivamente.

André Chervel considera a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma devido às relações de poder intrínsecas à escola. Assim, o conceito de *Cultura Escolar* viabiliza-se, uma vez que as disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das “ciências de referências” (BITTENCOURT, 2004, p. 38). Segundo Jean Moreno, (2014, p. 55), “os autores de livros didáticos, portanto, não têm por objetivo somente transpor a História Acadêmica, eles identificam necessidades sociais, estão imersos na sociedade e, portanto, na própria história, sobre a qual escrevem”. Há de se considerar, portanto que o campo dos livros didáticos está articulado à *Cultura Escolar* e à sociedade na mesma ou em medida mais intensa que à História Acadêmica.

Allieu (*apud* MONTEIRO, 2007, p. 94) afirma que qualquer abordagem da História que separe a análise da disciplina escolar daquela disciplina de referência é artificial – pois o nascimento de ambas está entrecruzado no século XIX: uma disciplina que se constitui simultaneamente em ciência e como objeto “ensinável/a ensinar”; e mutilante, pois trata-se de sistema produzido pelos homens de uma mesma época – e dissociá-los parece a-histórico. Além disso, a própria noção de hierarquia, naturalizada, deve ser revista, deve ser tomada como um objeto historicamente construído.

Esta discussão nos remete ao século XIX, momento em que o processo de formação dos Estados Nacionais – como bem demonstrou Hobsbawn – e sua consequente utilização da História como elemento de identidade nacional nas salas de aula ao incluir uma grande quantidade de valores, os quais se entrelaçam com uma trama de relatos cuja finalidade prioritária é a informação, nos alunos, de uma imagem positiva (triumfal, progressista, inclusive messiânica) da identidade de sua nação (CARRETERO, 2010, p. 35).

Carretero (2010, p. 36) situa o ensino de História na confluência contraditória entre os ideais da Ilustração e os do Romantismo, como um produto que acompanhou o desenvolvimento dos Estados Nacionais e por

isso, importante para a compreensão dos processos de alfabetização e educação na modernidade. Tal confluência não se dissocia da invenção do Estado Nacional no decorrer do século XIX.

A ilustração propôs que a liberdade não estava nos corpos nem nas coisas, mas sim na consciência dos homens e em suas imagens. A partir desta concepção de liberdade até a concretização da gesta educadora-emancipadora apenas restava dar um passo: estruturar a figura dos sujeitos a serem educados. É nesse ponto que o romantismo mostrou sua contribuição: o conceito de povo fundamentou o de nação (CARRETERO, 2010, p. 37).

Simultaneamente a este processo, é possível identificar o momento em que está em curso a “dissolução do *topos* da história *magistra vitae* na História Moderna em movimento” nas palavras de Koselleck (2006). Momento em que, segundo Rüsen, (2006, p. 8) “a escrita da história era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida, e não pelos problemas teóricos ou empíricos da cognição metódica”; e que a partir de então a cientificização da historiografia preocupa-se mais com o método da pesquisa histórica do que com a forma, com a função do saber, e que implica na exclusão da Didática da História do campo da História e vista como “aplicação pedagógica, referente apenas ao uso externo do saber histórico” (RÜSEN, 2007, p. 11).

A concepção de história *magistra vitae*, propagada por Cícero em termos retóricos, perpassa a Europa medieval e moderna, quando, segundo Koselleck (2006), no século XVIII, o termo *Historie* é substituído por *Geschichte*: “a narrativa daquilo que aconteceu” *versus* “acontecimento, resultado de acontecimentos”. Se no decorrer deste movimento apenas se buscava um melhor uso da razão, ao fim, a história não mais servia como testemunho exemplar, e, além disso, o processo questionou a própria noção de universalidade iluminista. Quando em 1824, Ranke, afirma que pretende “apenas mostrar as coisas como realmente aconteceram, sem aspirar a uma tarefa de apontar para o passado e instruir o mundo contemporâneo para o proveito da posteridade”, quer demonstrar que o universal reside no particular, na diferença, na singularidade dos fatos. Ainda assim, a materialização deste conhecimento está presa ao texto escrito, afinal o passado só pode ser conhecido/compartilhado quando narrado, e para manter um aspecto mais científico que literário, se recorre à ocultação do narrador, para assim reforçar a ideia de que a narrativa é a própria expressão dos fatos e reforçar a ideia de objetividade (MONTEIRO, 2007, p. 99)

É interessante perceber como esta perspectiva de histórias particulares se acomoda aos princípios do Estado liberal e do ensino de História das nações européias, como demonstra a exortação do imperador prussiano aos seus ministros: “educar os jovens alemães, e não gregos e romanos” (CARRETERO, 2010, p. 39). Trata-se de ruptura com as máximas da pedagogia

humanista ilustrada de formar homens, mas que não significa um abandono dos estudos da Antiguidade. Ao contrário, esta está mais viva ainda, principalmente pela busca desenfreada dos Estados nacionais europeus pela herança clássica, que é transformada em *patrimônio intelectual* nas palavras de Schiavone (2005, p. 9)<sup>4</sup>. A História Antiga se mantém no espaço da História Escolar, ao longo do século XIX e meados do século XX, com “um importante papel moralizante, seguindo o virtuoso modelo dos clássicos, o qual elevava ao posto de *magister vitae*” (CARRETERO, 2010, p. 41). Se para os historiadores a História não mais é vista como um conjunto de ensinamentos, na sociedade o contrário é verdadeiro: basta observarmos o episódio anedótico descrito por Koselleck (2006, p. 41), em que o chefe do departamento de finanças prussiano é convencido a não emitir papel moeda graças ao apelo erudito de Von Raumer, que evoca a autoridade de Tucídides para demonstrar o mal que isso teria causado à Atenas. “Essa é uma experiência de grande importância”, responderia ele ao aceitar o argumento.

Ora, se a consistência dos argumentos acima nos obriga a refletir sobre a ideia de interdependência, mas não de hierarquia entre Academia e Escola, a consideração de níveis de História de Carretero torna-se pertinente, pois se por um lado não há como negar que o saber histórico produzido pelos historiadores, de maneira especializada, com métodos científicos pode ter uma precisão (por ser profissionalizado) maior que os outros níveis, isso não significa que em termos de dimensionamento deste saber em relação à sociedade, sua legitimação seja “automática”. Dito de outro modo, ao fundir as concepções de níveis de estruturação do passado de Carretero, com as discussões acerca da Cultura Escolar é possível diagnosticar que assim como o conhecimento acerca da Antiguidade não está (e nunca estará!) pronto e acabado, suas atualizações e reformulações não alcançam imediatamente a sociedade e os livros didáticos apenas por iniciativa da academia. As práticas e representações acerca deste passado permanecem, e seus usos rumam à naturalização e ao senso comum; e torna-se importante perceber como este passado circula, foi e continua sendo utilizado, ressignificado, reapropriado.

---

<sup>4</sup> Nesse contexto também se desenvolvem outras ciências. A Arqueologia, muito financiada pela rivalidade exacerbada das potências europeias dispostas a ampliar em seus museus o repertório de “tesouros” das grandes civilizações, trazendo assim para perto do seu povo as origens da civilização, tal como também fizera D. Pedro II. Por sua vez, a Antropologia busca as origens humanas e da civilização entre os clássicos, mas isso significa ao mesmo tempo sedimentar um parentesco com a civilização greco-romana e demonstrar como as sociedades europeias – mas, sobretudo a inglesa – progrediram ante seus antepassados. Outro ponto significativo é que a Antiguidade, ou parte dela, foi utilizada para defesa de algo: a literatura clássica deveria ser reinterpretada, expurgada ou em último caso censurada, quando não combinava com a imagem civilizada da Inglaterra vitoriana; para se fazer oposição ao cristianismo, apologia a homossexualidade, amor livre, democracia, eugenia, panteísmo (BEARD & HENDERSON, 1998, p. 86-87).

## Os livros didáticos e a História Antiga no século XXI

A “onda de reformas” curriculares ocorrida em várias partes do mundo<sup>5</sup> na década de 1990, também ecoou no Brasil, recentemente redemocratizado, como evidencia a atuação do Estado brasileiro através dos princípios de universalização do Ensino, da inclusão de etnias e minorias presentes na constituição de 1988, na LDB de 1996, nos PCNs de 1997 e no PNLND. Além da universalização, o teor destes documentos oficiais comprova outra tendência comum a outras disciplinas, da revisão formal e de conteúdos; a democracia e cidadania, e o mundo do trabalho ganham destaque.

No interior deste movimento, pudemos identificar, no plano historiográfico, a passagem de uma memória oficial a uma memória de classe que se torna cada vez mais plural, nuançada e diversificada. No plano pedagógico, assistimos à passagem de uma história narrativa, baseada na memorização, para uma história explicativa e, desta, para uma história-problema. As rupturas e as continuidades identificadas no interior destas mudanças paradigmáticas encontram-se relacionadas às mudanças dos embates sociopolíticos produzidos nos anos 1970-1990, (SIMAN 2006, p. 41).

O posicionamento do Estado diante deste cenário de mudanças pode ser identificado nas publicações oficiais. O PCN História (2001, p. 46) afirma que uma das intenções que os conteúdos expressam é “favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades”, e recomenda que

o professor problematize o mundo social em que ele e o estudante estão imersos e construa relações entre as problemáticas identificadas e questões sociais, políticas, econômicas e culturais de outros tempos e de outros espaços a elas pertinentes, prevalecendo a História do Brasil e suas relações com a História da América e com diferentes sociedades e culturas do mundo (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 2001, p. 46).

No Guia do PNLND História – Ensino Fundamental/ anos finais 2008, a “Construção da Cidadania” ganha *status de* critério de avaliação dos livros didáticos, e a coleção é avaliada se aborda no conjunto do texto didático

a diversidade das experiências humanas com respeito e interesse, estimulando o convívio social, o respeito, a tolerância e a liberdade, se abrange a formação da cidadania no conjunto do texto didático, [...] relacionando-a ao conteúdo histórico. Se aborda as temáticas das relações étnico-sociais e gênero, considerando o combate ao preconceito, à discriminação racial e sexual e à violên-

<sup>5</sup> Para mais detalhes, sugerimos a análise de Vitória Silva (2006, pp. 51-86).

cia contra a mulher, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária e, enfim, se discute a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social (BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO 2007, p. 15).

Como os livros didáticos lidam com estas questões ao abordarem a História Antiga? Em que medida falar de egípcios, gregos e romanos possibilita a percepção de múltiplas temporalidades, da diversidade das experiências humanas? Não existe uma menção direta acerca do trato da Antiguidade nos documentos oficiais citados, mas sim sugestões de conteúdo nos eixos temáticos propostos pelo PCN História (pp. 59-61, pp. 71-73). Além disso, como salientaram Gilvan Ventura da Silva e Ana Teresa Gonçalves, há duas tendências comuns nas abordagens dos livros didáticos acerca da História Antiga:

abranger de forma panorâmica todas as civilizações antigas orientais e ocidentais, ou b) buscando aproximar o mundo contemporâneo do passado, remete-se o aluno a uma procura de origens de certas instituições atuais, ressaltando-se o valor das civilizações grega e romana; e vêem-se as origens do teatro na Grécia, do direito em Roma, da democracia no mundo grego Clássico, da reforma agrária na República Romana, como se o que existisse hoje fosse um mero prolongamento do que houve no passado (SILVA & GONÇALVES, 2001, pp. 127-128).

Embora a análise destes autores seja de 2001, pode-se ver que a estruturação dos conteúdos pouco ou nada se alterou nos livros didáticos, o que sinaliza que a grande maioria ainda estaria presa a um princípio teleológico de que somos herdeiros do mundo antigo.

Tratando-se da Antiguidade e tendo em vista a implementação da obrigatoriedade dos conteúdos de História da África, por exemplo, poderíamos dizer então que a falta de um direcionamento mais preciso da documentação oficial do como renovar a abordagem de História Antiga, foi responsável pela permanência de alguns dos problemas descritos acima? Esta é uma questão difícil de responder, mesmo porque pesquisas como a de Anderson Oliva (2007) demonstraram como a própria introdução dos conteúdos de História da África deve ser vista como um processo em curso, ainda longe de uma abordagem adequada. Assim como ocorre com as abordagens de História da África, no que tange a reformulações da abordagem de História Antiga, é possível perceber iniciativas mais ou menos tímidas ou significativas, decorrentes da movimentação que ocorre no campo. Todavia, como constatou Moreno (2014, p. 102), inovações nos livros didáticos de História são negociadas entre permanências e consensos em decorrência do

próprio funcionamento da disciplina escolar. Para as editoras, uma inovação é aceita quando o mercado – ou seja, os professores – acatam. Como são poucos docentes do atual quadro da rede de ensino básico que cursaram História Antiga com especialista, de nada adiantaria reformulações radicais, pois os professores não se sentiriam à vontade em trabalhar de uma maneira como nunca fizeram antes. Por isso, é impensável uma ruptura total com os paradigmas anteriores. Vale ainda dizer que mudanças podem estar em curso através de duas frentes: a entrada na rede de ensino básico de docentes com novos olhares para a Antiguidade e livros didáticos rompendo com abordagens tradicionais como a de ascensão e queda, de lugares de memória historiográficos.

Em consequência, pode-se observar um efeito de espelho, e os livros didáticos mais vendidos são tomados como modelo a partir dos quais se podem construir novas propostas (MORENO, 2014, p. 104). E neste sentido, a reformulação no processo de escrita dos livros didáticos deve ser considerada, pois se tornou uma atividade complexa que inclui muitos profissionais além do autor propriamente dito, inclusive a colaboração de especialistas em História Antiga – segundo as próprias obras – como é o caso, dentre das coleções *Projeto Araribá* (APOLINÁRIO, 2009) da Editora Moderna; *História por eixos temáticos*, (TOTA, 2002) e *História sociedade e cidadania* (BOULOS JÚNIOR, 2006), ambas da FTD; *História e vida integrada*, (PILETTI, 2007; 2010) da Editora Ática.

Algumas obras mantêm uma abordagem tradicional da História Antiga, que em alguns momentos compromete por não acompanhar inovações dos debates da academia, enquanto que outras, em detalhes pontuais, avançam em reflexões que problematizam as sociedades antigas para além de esquemas simplificadores estanques, interna e externamente. Respectivamente abordam: a política, a sociedade, a economia, a cultura, a religião, dissociadas; as relações entre povos não é abordada. O conceito de simultaneidade entre os povos é suprimido em detrimento do movimento de ascensão e queda, e quando se estuda os romanos não se fala mais de babilônicos ou persas, egípcios ou hebreus, mesmo eles estando ali, mas agora na condição de dominados.

Em relação ao Egito antigo, para tomarmos uma situação, o livro didático *História em documento*, apresenta uma conceituação de sociedade egípcia com o Faraó ao centro e as demais camadas sociais ao seu redor (RODRIGUE, 2002, p. 113). Isto é significativo por romper com a caracterização piramidal muito difundida, inclusive para além da História Antiga, com uma hierarquia rígida; mas também por possibilitar uma reflexão mais integrada entre sociedade, trabalho, poder e religião. Lopriero (1994) ao trabalhar com o escravo na sociedade egípcia adverte que a própria hipótese da existência de uma forma qualquer de escravatura de tipo clássico no vale

do rio Nilo já é por si controversa, uma vez que diversos grupos sociais descritos na documentação oficial estavam sujeitos a restrições de liberdade individual e obrigações de trabalho. O autor demonstra como essa variedade se observa através das diversas terminologias empregadas para designar os sujeitos ao trabalho e ao mesmo tempo demonstra como a sociedade egípcia tem todo o seu funcionamento em função do faraó, e para além de casos esporádicos somente é possível encontrar um grupo social sob o status de sujeição através de um processo histórico que aparece consolidado no Novo Império, pós-vitória sobre os hicsos.

Além disso, este pensar sobre a escravidão no Egito Antigo implica rever o senso comum há muito estabelecido de que as pirâmides foram construídas por escravos, uma vez que hoje já se sabe que a construção das pirâmides, assim como diversas outras atividades, foi realizada com mão de obra fruto das obrigações de trabalho e que no momento de expansão militar e escravização de estrangeiros, já não era mais comum faraós construírem pirâmides, fato mencionado apenas em uma obra, de maneira dúbia:

Na base [da sociedade] estava a maioria da população, constituída pelos camponeses (conhecidos por *felás*) e escravos. Estes últimos eram geralmente prisioneiros de guerra ou servidores domésticos. Além disso, trabalhavam na construção das pirâmides e dos palácios dos soberanos no período de inundações do Nilo (MELLO, 2007, p. 44, grifos do autor).

Na cultura escolar, a escravidão no Egito Antigo integra um arcabouço maior, a história do povo hebreu somada à história do cristianismo remete a uma prática comum nos primórdios do Ensino de História: a História Sagrada. Em 1827, a proposta debatida na Assembleia dos Deputados previa o ensino de história subdividido entre História Geral Profana, História Sagrada e História do Império do Brasil (BITTENCOURT, 2008, p. 100); e com o fortalecimento das ideias republicanas e o posterior Estado Republicano, a História Sagrada enquanto componente curricular gradativamente desaparece das escolas públicas, embora permaneça nas escolas confessionais. Todavia, seu conteúdo pode ainda ser visto inserido nos programas curriculares atuais, o que demonstra que houve um processo de acomodação. Na História Sagrada se seguia uma trilogia: a) dos patriarcas, passando pelo Êxodo e a instalação do povo na terra prometida, a experiência monárquica e a queda de Jerusalém e os profetas, b) a vida de Jesus Cristo – quando se revela o seu sentido, e c) a História da Igreja que persistirá ao longo dos séculos (BITTENCOURT, 2008, p. 115).

As abordagens do povo hebreu e do surgimento do cristianismo em praticamente todos os livros didáticos consultados seguem de perto o relato bíblico, boa parte fazendo menção à Bíblia como a referência enquanto que

outros omitem este fato e todas implicações do uso da Bíblia como fonte histórica. Duas obras mencionam a questão do Jesus Histórico, uma trabalha com o excerto de Josefo (APOLINÁRIO, 2009, p. 228), e outra com o excerto de Tácito (RODRIGUE, 2002, p. 243), enquanto que Cardoso (2010, p. 163) apenas coloca um *box* para cada um dos autores antigos, mas sem informar que são fontes que citam Jesus além dos evangelhos<sup>6</sup>. Não há, portanto, uma visão panorâmica do religioso deste mundo romano integrado, das interações entre cultos. O culto de Mitra é citado apenas por Cotrim (2006, p. 156), para demonstrar a correlação da data escolhida para a celebração do Natal. O cristianismo aparece nos relatos como uma alternativa melhor à tradicional religião romana (politeísta), como uma instituição pronta e naturalmente útil aos usos dos imperadores.

Mas se considerarmos a quem se destinam os livros didáticos (professores, alunos e indiretamente pais), a influência de valores da sociedade atual, muito arraigados na população torna-se relevante. Se a abordagem das religiões africanas em sala de aula tem causado polêmica, é possível imaginar o que aconteceria com a desnaturalização, ou dessacralização, da tradição cristã. A complexidade desta questão nos remete novamente a Carretero (2010), que em estudo sobre as efemérides na Argentina, demonstra como representações construídas acerca do passado sobrepõem laços afetivos, emocionais a cognitivos racionais, e nos faz pensar sobre como os usos do passado não apenas legitimam discursos ou ideologias, como também moldam identidades.

## Considerações

Gostaríamos de retomar alguns pontos, que embora não fechem a questão, nos ajudam a dimensionar a complexidade tanto do campo dos livros didáticos quanto da presença de aspectos da Antiguidade em nossa sociedade. A primeira observação é que devemos aceitar que nunca haverá sincronia entre História Acadêmica e História Escolar, pois se trata de campos com funcionamento e objetivos complexos e diferentes. Ainda assim, há de se considerar que a Cultura Escolar, que interfere na História Escolar, é consistente, mas não imutável; o que significa dizer que contatos e aproximações são possíveis – e desejáveis.

Em segundo lugar, concepções tradicionais permanecem, em termos de conteúdo e concepção histórica nos livros didáticos, alimentadas por forças intrínsecas às disputas dentro do campo, as quais nem sempre requerem o que poderíamos chamar de capital simbólico acadêmico, em detrimento de outros “capitais” que, por exemplo, protegem uma editora ante a um

---

<sup>6</sup> Provavelmente no momento de diagramação e fechamento do texto, esta informação foi suprimida e o sentido da existência dos boxes com uma foto e descrição de Josefo e Tácito perderam o sentido. O que pode demonstrar o conceito de autoria de livro didático tratado acima.

fracasso editorial. Os livros didáticos sugerem apresentar modificações nos textos introdutórios, e, no entanto, em relação aos conteúdos, há poucas mudanças (BITTENCOURT, 2004, p. 309). Longe de mudanças radicais, o provável é que ocorram mudanças significativamente pontuais que se somam e se sobrepõem; e assim, autores dos livros didáticos, atentos às modificações feitas pelos concorrentes, a elas se adequem para não ficarem excluídos do mercado.

O momento com mais possibilidades de abordagem de História Antiga, definido pela *Cultura Escolar*, se localiza no 6º ano do ensino Fundamental, e atende turmas com faixa etária ao redor dos 11 anos. Isso porque a tradição ainda trata a História como sucessão de eventos em ordem cronológica. Disso emerge a questão do eurocentrismo implícito na concepção que coloca a História Antiga como a nossa primeira história. Ainda assim, nossa escolha em analisar elementos da Antiguidade na História Escolar através do Ensino Fundamental deu-se, em consequência da maior disponibilidade de espaço reservado para a construção desta memória social; e independentemente se o livro aborda (ou se o aluno entende) a complexidade das culturas e sociedades antigas, é aí que os valores que circulam e são ressignificados (ou não) com mais intensidade.

Como última questão caberia então indagar essa lógica anacrônica da tradição da *Cultura Escolar*, que faz com que os conteúdos abordados ao longo de todo Ensino Fundamental, sejam repetidos, de maneira muito mais acelerada no Ensino Médio (que tem menor duração e número de aulas). Esta prática de repetição é fruto de um momento específico da história da escolarização brasileira, quando o antigo ginásio era para a grande maioria da população o ponto final dos estudos, enquanto o colegial estava restrito aos poucos que teriam chance de prestar vestibular. Assim a História Antiga retornaria no 1º ano do Ensino Médio, mas muito mais compactada na ânsia de se completar a corrida “das cavernas ao terceiro milênio”. Este fenômeno não é exclusivo do Brasil: na Argentina e no México, como constatou Vitória Silva (2006) ao comparar as concepções de História nos livros didáticos do Ensino Médio destes países, o enfoque a narrativa histórica se pauta pela história do capitalismo.

E exatamente por isso, a História Antiga pode oferecer um universo de experiências humanas em contraponto à tendência unificadora de histórias locais em uma única, regida pela expansão capitalista e pela integração através dos meios de comunicação, e ao afetar

as antigas relações entre espaço e tempo que regiam as sociedades humanas, exige que tenhamos a capacidade de produzir uma visão mais global da história, para compreendemos, por exemplo, a diversidade do mundo de hoje, seus conflitos e suas perspectivas para o futuro (GUARINELLO, 2004, p. 18 ).

Além disso, se para o bem ou para o mal a História Antiga ocidentalizou nossa memória social, e consequentemente nossa identidade enquanto brasileiros (GUARINELLO, 2013, p. 13), compreender o seu uso nos últimos séculos torna-se imprescindível para: a) desconstruir visões etnocêntricas através dos usos que foram feitos da Antiguidade pelas sociedades posteriores (sejam elas europeias, estadunidenses ou latino americanas) no sentido de legitimação de poder e violência; b) propiciar um contato com experiências humanas literalmente antes de Cristo, o que certamente contribui para que tendências fundamentalistas sejam combatidas, na medida em que se projeta tais experiências em uma perspectiva temporal muito mais ampla; e finalmente c) compartilhar as experiências e reflexões que os antigos fizeram entre si no que tange às mais diversas problemáticas sociais e humanas enfrentadas por eles, e também as reflexões e experiências feitas por outras sociedades que os leram e deles fizeram uso.

Como advertem Gonçalves e Silva (2008, p. 29), o predomínio demasiado da História Regional e Nacional, pode confinar os alunos em “guetos” culturais, enquanto que o olhar para o outro, distante temporalmente e espacialmente amplia a própria noção de identidade e respeito às diferenças.

Em momentos de discussão sobre reformulações do Ensino Médio, que podem ampliar estes espaços de discussão histórica, tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental ao se romper com as duas corridas da história da humanidade, fica a questão: espaços serão criados na *Cultura Escolar* para esta reflexão mais complexa acerca do mundo antigo e seus usos?

## Referências

### Livros Didáticos

APOLINÁRIO, Maria. Raquel (Ed.) **Projeto Araribá: História**. Obra coletiva. 2ed. 6º ano. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

BOULOS Júnior, Alfredo. **História: Sociedade & Cidadania**. 1ed. 5ª série. São Paulo: Editora FTD, 2006.

CARDOSO, Oldimar. **Tudo é História**. 4ed. 6º ano. São Paulo: Editora Ática, 2010.

COTRIM, Gilberto. **Saber e Fazer História**. 3ed. 5ª série. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

MELLO, Leonel Itaussu. **Construindo Consciências: História**. 1ed. 5ª série. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

PELLEGRINI, Marco César. **Vontade de Saber História**. 1ed. 6º ano. São Paulo: Editora FTD, 2009.

PILETTI, Nelson. **História e Vida Integrada**. 3ed. 5ª serie. São Paulo: Editora Ática, 2007.

PILETTI, Nelson. **História e Vida Integrada**. 4ed. 6º ano. São Paulo: Editora Ática, 2010.

RODRIGUE, Joelza. Ester. **História em Documento: Imagem e Texto**. 2ed. 5ª serie. São Paulo: Editora FTD, 2002.

TOTA, Antonio Pedro. **História por Eixos Temáticos**. 1ed. 5ª serie / 6º ano. São Paulo: Editora FTD, 2002.

VICENTINO, Cláudio. **Projeto Radix: História**. 1ed. 6º ano. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

### Referências Bibliográficas

BEARD, M. & HENDERSON, J. **Antiguidade Clássica: Uma Brevíssima Introdução**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910)**. Belo. Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: História – Ensino Fundamental /Anos Finais**. Brasília: MEC, 2007.

CARRETERO, Mario. **Documentos de Identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado**. Tradução de Carlos Henrique Luca Lima. Porto Alegre; Artmed, 2010.

FUNARI, Pedro Paulo. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 95-107.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques & SILVA, Gilvan. Ventura. O ensino de História Antiga nos livros didáticos brasileiros: balanços e perspectivas. In: CHEVITARESE, André Leonardo, CORNELLI, Gabriele & SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (Orgs). **A Tradição Clássica e o Brasil**. Brasília: Fortium, 2008 (p. 21-34).

GUARINELLO, Norberto. Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.

GUARINELLO, Norberto. Luiz. História Científica, História Contemporânea e História do Cotidiano. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 13-38. 2004. São Paulo Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882004000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200002)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

KOSELLECK, Reinhart. Historia Magistra Vitae. In **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138. 1999. São Paulo Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

LOPRIERO, Antonio. O Escravo. In: DONADONI, Sergio. (dir.) **O homem egípcio**. Tradução de Maria Jorge V. de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

MARTINS, Carlos Benedito Sobre a Noção da Prática em Bourdieu. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 62, p. 163-181, mar. 2002.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

MORENO, Jean Carlos. **Quem Somos Nós?** Apropriações e Representações sobre a(s) Identidade Brasileira(s) em Livros didáticos de História (1971-2001). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África**: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990/2005). 2007. 404 f. Tese Doutorado (Doutorado em História)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Tradução de Marcos Roberto Kusnick. v. 1, n. 2, Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2006.

RÜSEN, Jörn. **Historia Viva**: teoria da historia III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Resende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHIAVONE, Aldo. **Uma História Rompida**: Roma Antiga e Ocidente Moderno. Tradução de Fabio Joly. São Paulo: Edu São Paulo, 2005.

SILVA, Gilvan. Ventura. & GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. **História & Ensino**. Londrina, v. 7, 2001. (p123-142). Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12313>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

SILVA, Vitória. Rodrigues. Concepções de História e de ensino em manuais para o Ensino Médio brasileiros, argentinos e mexicanos. 2006. 266 f. Tese de doutorado (Doutorado em História)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SIMAN, Lana. Mara. de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. **Tempo**. Niterói, v.11, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a04.pdf>>. Acesso em: 30 jun.

*Artigo recebido em 30-06-2014, revisado em 20-10-2014 e aceito para publicação em 24-10-2014*