

O LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA – DESAFIOS NO PRESENTE E PROBLEMAS DO PASSADO

THE SCHOOLBOOK AND THE ANCIENT HISTORY TEACHING – CHALLENGES IN THE PRESENT AND PROBLEMS OF THE PAST

Luis Filipe Bantim de Assumpção¹
Carlos Eduardo da Costa Campos²

Resumo:

Segundo Arnaldo Szlachta Júnior (2019), os livros didáticos integram a vida escolar em aproximadamente dois séculos. Há uma longa tradição de uso que possibilitou uma familiaridade com esse recurso pedagógico, devido ao espaço que ele detém na sociedade, sendo fácil diferenciar sua estrutura dos demais gêneros literários. Nesse texto, o nosso objetivo é analisar três livros didáticos utilizados na rede de ensino particular do Rio de Janeiro, em turmas do Ensino Médio. Para tanto, iremos tecer considerações sobre o papel do livro didático no Ensino de História, a sua abordagem sobre Antiguidade e, por fim, apresentaremos o método que utilizamos para analisar as informações dos livros didáticos.

Palavras-chave: Ensino de História; Antiguidade; Livro didático.

Abstract:

According to Arnaldo Szlachta Júnior (2019), schoolbooks integrate school life for approximately two centuries. Its traditional uses enabled a familiarity with this pedagogical resource, justifying the space it holds in society and making it easy to differentiate from other literary genres. In this text, our objective is to analyze three textbooks used in the private education network of Rio de Janeiro, in high school classes. Therefore, we will make considerations about the role of the schoolbooks in history teaching, its approach about Antiquity and, finally, we will present a method to analyze the informations of these schoolbooks

Keywords: History teaching; Antiquity; Schoolbook.

Introdução

O Ensino de História é uma prática que requer reflexão, contextualização e sensibilidade de todos os envolvidos, visto que interagimos com condutas políticas, culturais, sociais, econômicas e simbólicas no tempo e no espaço. Lidar com a diversidade de povos, ideias, representações de mundo e valores sociais, bem como as suas transformações ao longo dos anos, reitera a importância de sermos sensíveis

para com os “muitos outros” imersos nessa dinâmica. Afinal, a alteridade é uma característica do Ensino de História, uma vez que estudamos coisas longínquas e as problematizamos, para daí fomentarmos uma identidade pessoal, social e cultural no presente e no Brasil.

Stuart Hall (2006), ao citar Anthony Giddens, demarca que a contemporaneidade é marcada pela fluidez de experiências, tornando a mudança a única certeza da qual dispomos para lidar com a existência. Entretanto, ao interagirmos com os livros didáticos do Ensino Básico temos a impressão de vivermos um grande paradoxo, haja vista que, em meio à “metamorfose” vivenciada no cotidiano de um mundo globalizado, presenciamos o conservadorismo político-social nos materiais didáticos. Assim, nos deparamos com uma “mudança conservadora” disposta a implementar recursos tecnológicos de ponta na Educação, com o intuito de reforçar as injustiças socioculturais.

A situação se torna evidente nos capítulos/módulos/aulas direcionadas ao estudo da África e das comunidades e culturas indígenas, em todo continente americano, os quais se inserem nas diretrizes governamentais propostas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08. Embora essas determinações legais queiram viabilizar interpretações alternativas ao etnocentrismo europeu, não é isso que verificamos nos conteúdos em sala de aula. Muitas introduções são remodeladas, mas as ideias, as imagens e as conclusões ali presentes são eurocêntricas e preconceituosas. Essa é a situação da Educação Básica, evidenciando a importância de um Ensino de História renovado e consciente, mesmo diante de uma realidade que pretenda solapar as Humanidades e o ofício pedagógico do professor.

Se o cenário para o Ensino de História Afro-Brasileira e Indígena se mostra defasado, mesmo com um parecer governamental favorável a este, o que dizer da Antiguidade? Para muitos educandos do Ensino Básico, o Mundo Antigo se restringe à Grécia e Roma. Em alguns casos, observamos autores que tratam da Mesopotâmia, do Egito e da cultura hebraica, porém, as suas abordagens não problematizam ou conscientizam os jovens sobre estas culturas. Sendo assim, o nosso objetivo nesse texto é analisar alguns livros didáticos utilizados na rede de ensino particular do Rio de Janeiro, em turmas do Ensino Médio. Para tanto, tecemos considerações sobre o

papel do livro didático no Ensino de História, a sua maneira de lidar com a Antiguidade e, por fim, apresentamos um método de análise de livros didáticos.

1. Livros didáticos e Ensino de História – considerações gerais

Embora muitos educadores questionem a utilização dos livros didáticos e apostilas em sala de aula, alegando que promovem a massificação das informações ao invés da construção do conhecimento, algumas ressalvas devem ser feitas. Segundo Circe Bittencourt (2018) os livros didáticos são objetos complexos no/do processo de ensino-aprendizagem, visto que são produtos da indústria cultural. No entanto, esta destaca as demandas político-sociais inerentes ao contexto histórico em que os livros são fabricados e publicados para as instituições de ensino.

Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004) sugerem que tratemos os livros didáticos por três vias, a saber: 1) o contexto de produção dos livros; 2) a maneira como os livros chegam até à população brasileira; 3) as formas de utilização deste material didático. Considerando o discutido no parágrafo anterior, é inevitável analisar o conteúdo de um livro didático pelas circunstâncias políticas, econômicas e sociais que condicionaram a sua produção. Dois exemplos fundamentais são as leis 10.639/03 e 11.645/08, resultado de esforços socioculturais que se associaram aos interesses do governo brasileiro de então, cuja agenda política perpassava por premissas sociais de combate ao preconceito e às desigualdades em geral.

Mairon Escorsi Valério (2017) pontua que a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional do Livro-Didático para o Ensino Médio (PNLEM) fizeram com que as editoras se esforçassem em corresponder às demandas legais inerentes aos conteúdos curriculares do Ensino Básico. Isso se deu pelo interesse destas empresas em vender para o Ministério da Educação (MEC) conteúdos destinados ao abastecimento de todas as escolas públicas do país. Portanto, a relação entre conhecimento, ensino e políticas públicas não pode ser ignorada ao problematizarmos a produção dos livros didáticos. No geral, o conteúdo dos livros didáticos obedece às determinações curriculares, porém, o acabamento e os seus elementos adicionais lidam com a realidade financeira das escolas e de sua

clientela. Somado a isso, estes materiais atendem à diligência de mercado e raros são os conteúdos que se querem inovadores. Há uma relação direta entre as obras e o mercado cultural. Logo, tais produções atendem aos interesses desse contexto e lugar de produção. Afinal, devemos observar que os aspectos econômicos impactam na produção e comercialização dos livros didáticos (ESPÍNDOLA, 2003). Posto que a escrita de um material didático ocorre em função de uma instituição, por meio dos jogos de interesses que organizam um produto cultural. Estes atuam na metodologia empregada, à seleção das fontes, bem como na disposição de conteúdos e temas a serem elaborados. O conhecimento sobre esse conjunto de fatores citados é importante para problematizarmos a produção dos livros didáticos. Por isso, diante das pretensões do Estado e do mercado para com a educação, os livros didáticos apresentam um conteúdo que corresponde aos currículos-mínimo de ensino.

Um dos motivos para o grande alcance do uso do livro didático está na estrutura da obra. Afinal, os livros didáticos apresentam um programa, cronograma da disciplina, relação com as diretrizes dos PCNs, além de fornecer exercícios, atividades em grupo e debates em sala (SZLACHTA JÚNIOR, 2019). Em cenários de escassez tecnológica, o livro ganha centralidade. A relação dos educandos com os livros didáticos é outra questão que merece considerações. A grande maioria das pessoas adquire esse material com o intuito de fomentar o processo de ensino-aprendizagem durante um ano letivo. Se este consumidor for de uma instituição pública de ensino, ele tende a receber o livro gratuitamente. Por outro lado, quando pensamos em educandos das escolas particulares, os materiais são tomados como investimentos necessários para a plena realização do aprendizado em sala de aula. Aqui retomamos as singularidades do livro didático como produto mercadológico, pois embora o seu conteúdo esteja imerso nas demandas curriculares nacionais, no que tange as instituições privadas, muitos livros são adaptados para o gosto de sua clientela (VALÉRIO, 2017). Desse modo, tomaremos como base as experiências em salas de aula do Ensino Médio, em instituições particulares do Rio de Janeiro, no cenário de isolamento social em virtude da pandemia do Corona-Vírus.

Nas três instituições de ensino que tivemos acesso³, mesmo com a implementação das aulas remotas, coube à editora fornecer subsídios para a

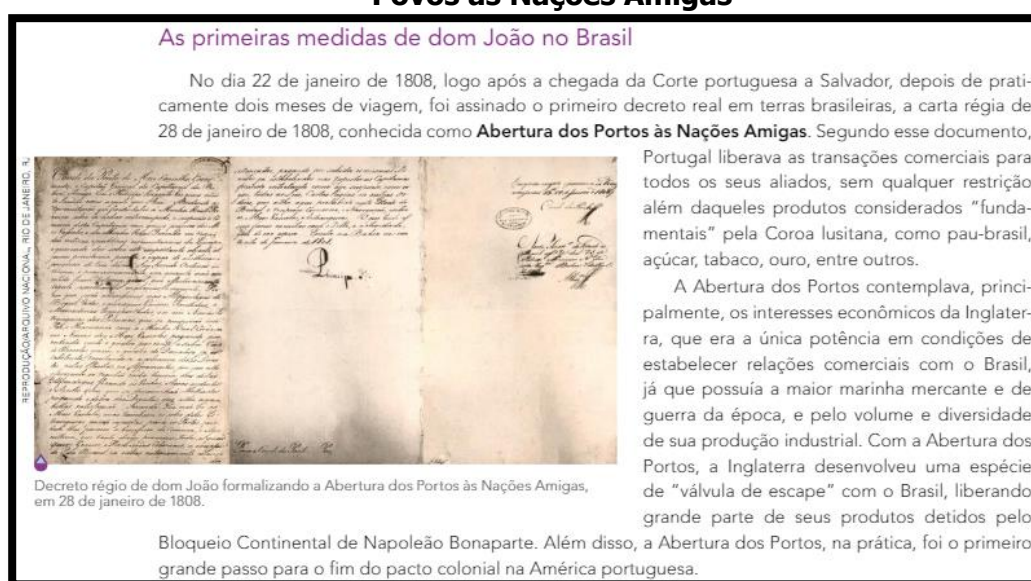
realização do ensino à distância para os educandos. Logo, os jovens perderam uma semana de aula no mês de março para que os professores realizassem uma breve capacitação. Apesar da adaptação ter sido um processo continuado, o conteúdo curricular presente no livro didático foi cumprido, bem como os exercícios de fixação propostos para cada aula. Por outro lado, os depoimentos de colegas de profissão que trabalham em escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro, reforçaram o disparate no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que muitos educandos tenham adquirido o livro didático e houvesse cópias eletrônicas nos portais das editoras, nem todos tinham acesso à internet para interagir com professores e colegas cotidianamente. Esse cenário tornou o livro didático a única matriz de conhecimento para aqueles que ainda se interessavam em ler o seu conteúdo, mas também se mostrou obsoleto em um sistema educacional tecnicista, incapaz de promover uma abordagem crítica dos materiais empregados no ensino.

A conjuntura político-social vivenciada no ano de 2020 endossa a importância de o professor apresentar novos usos dos livros didáticos em sala de aula, uma vez que as alternativas de estudos e abordagem favorecem à autonomia do educando na construção do conhecimento. Nesse sentido, a ideia de autonomia se associa à premissa de favorecer a relação crítica do educando com o material para que este saiba ponderar as informações ali presentes. Não estamos interessados em tornar os jovens eternos dependentes da figura do professor, posto que o papel da História é contribuir para a formação do cidadão ativo, autor de suas decisões e disposto a contribuir com o aprimoramento de nossa sociedade. Dessa forma, demonstrar as múltiplas formas de se empregar o livro didático e o seu conteúdo para a promoção do conhecimento é algo que demanda uma relação intrínseca entre professores/educadores e educandos.

Conforme Circe Bittencourt (2017) demarcamos o potencial da utilização de fotos, pinturas e mapas no Ensino de História. Mesmo essa colocação parecendo um lugar comum, esta se relaciona ao modo como interagimos com o livro didático, na condição de instrumento de ensino. Em geral, estes indícios estão presentes nos materiais didáticos de forma abundante, mas nem todos visam a produção do conhecimento histórico. Na sua maioria, as imagens dos livros querem ilustrar e/ou

complementar as ideias apresentadas nos textos. Este, por sua vez, é simplificado para corresponder ao desenvolvimento cognitivo dos educandos, conforme o ano de ensino – prática que se aproxima da ideia de transposição didática⁴. A interação entre imagens, texto e livro didático não corresponde aos interesses didático-pedagógicos dos seus usos, tal como verificamos no exemplo abaixo:

Figura 1 – Trecho de livro didático com a imagem do decreto de Abertura dos Povos às Nações Amigas



Fonte: VIEIRA et. al., 2017

A imagem apresentada é um trecho do livro didático do Sistema de Ensino pH para o 1º do Ensino Médio Regular e vendido como material didático para escolas particulares no Rio de Janeiro. Apesar de o conteúdo escrito estar, por vezes, comprometido com “inovações acadêmicas” – reforçando a premissa da transposição didática – e determinações governamentais, o exemplo acima destaca uma limitação pontual em sua dinâmica didático-pedagógica. A grande maioria das imagens – se não todas – são apenas ilustrações que endossam o conteúdo escrito das páginas. O caso apresentado trata das primeiras medidas do príncipe regente Dom João ao chegar no Brasil. Após descrever que o governante privilegiou os interesses ingleses com a economia do território brasileiro, temos uma imagem do decreto assinado por Dom João. Além do texto ser ilegível pelo tamanho da letra e o estilo da grafia, ele não agrega qualquer conhecimento ao educando.

Circe Bittencourt (2018) explicita que o livro didático, na condição de “veículo de um sistema de valores”, manifesta a cultura proveniente de uma determinada época e sociedade, mas não impede que os professores e educandos atuem para “preencher as lacunas” deste material escolar. Portanto, na condição de mediadores entre o conteúdo escolar e os jovens em processo de formação, cabe ao professor criar mecanismos para aperfeiçoar a produção do conhecimento em sala de aula. O livro e os demais materiais didáticos são ferramentas que exigem a destreza do profissional da educação para fomentar o conteúdo curricular ali presente de forma eficaz, em função da singularidade de sua turma, de seus educandos e até mesmo da instituição de ensino na qual trabalha.

Essa premissa foi criticamente desenvolvida por Kazumi Munakata (2007) ao destacar que o professor é mais importante do que os livros didáticos, muito embora o controle exercido sobre estes seja mais efetivo se pensarmos a tentativa de dominação que o Estado pretende exercer naqueles. Logo, o que torna uma educação mais efetiva, coerente e eficiente é o professor valorizado, reconhecido e bem remunerado. A afirmação de Munakata reitera a premissa de que o livro didático é somente um instrumento do Ensino Escolar, em geral, e da História, em particular. Por isso, o Ensino de História pode se beneficiar com os livros didáticos, desde que este não seja o cerne do processo de ensino-aprendizagem. Colocar o educando no centro da produção de conhecimento é fundamental, uma vez que o desenvolvimento de um sujeito crítico perpassa pelos objetivos da História e das Ciências Humanas. Entretanto, acreditar que este cidadão ativo em potencial detém a imanência de todo o conhecimento banaliza a figura do professor e inviabiliza o aprimoramento dos jovens em formação, posto que o excesso de “métodos ativos” sem a devida intermediação aleija os educandos, uma vez que estes não são indivíduos plenamente realizados

O uso de imagens, tal como citamos, evidencia a importância do profissional da educação quanto aos métodos empregados na produção do conhecimento em sala com os educandos. Defendemos que as imagens devem articular as informações de forma crítica, servindo como outro instrumento do saber e não como um meio de corroborar as informações dos textos. Com isso, a ausência de um método de análise

iconográfica, somada à falta de planejamento didático-pedagógico, reforça estereótipos que tornam o Ensino de História entediante e as imagens elementos inúteis no aprimoramento dos educandos. Afirmamos que as imagens devem ser utilizadas de forma consciente, pensadas como mais um mecanismo de ensino, visto que a sua linguagem aprimora capacidades analíticas e a percepção de mundo dos jovens.

2. O Livro Didático e o Ensino de História Antiga – desafios presentes e problemas do passado

Tal como as demais temporalidades do livro de História, a Antiguidade integra o conteúdo curricular mínimo brasileiro, imersa em um viés quadripartite ocidental. As temáticas ali presentes obedecem às demandas político-institucionais da contemporaneidade, visto que o conhecimento histórico se organiza em função do tempo e em um determinado lugar no espaço. Todavia, Kátia Maria Abud (2017) enfatiza que o currículo, os materiais didáticos e o Ensino de História são espaços de embate político e ideológico, cujas forças envolvidas almejavam viabilizar as suas perspectivas e interesses por meio da educação. Essa afirmação teve como referencial as disputas na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo processo inicial não contou com a participação de especialistas em História Antiga e Medieval.

Dominique Santos (2019) expõe que a primeira versão da BNCC não foi organizada por meio de debate com especialistas e a comunidade científica, além de não fomentar discussões com a sociedade brasileira. Nesse documento ocorreu a valorização da História do Brasil, em detrimento da Antiguidade e do Medieval. O principal argumento para essa postura foi o da necessidade de se aperfeiçoar a compreensão do desenvolvimento histórico, social, econômico e cultural brasileiro. Outro ponto que pesou na promoção deste viés foi que a História Antiga e a Medieval são eurocêntricas. Santos se posiciona reforçando que isso é incoerente, uma vez que lidar com outras temporalidades históricas e espaços geográficos ajuda no desenvolvimento da consciência de sua trajetória como um sujeito da História,

consciente da importância de se pensar o outro para edificar a sua identidade enquanto indivíduo.

Essas questões já haviam sido expostas na “Carta de Repúdio à BNCC produzida pelo Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval”, de 30 de novembro de 2015, reiterando que enaltecer a ideia de nação empobrece a educação e considerar a Antiguidade e o Medievalo unicamente pela perspectiva eurocêntrica não aprimora a aprendizagem dos jovens⁵. Dominique Santos (2019) acrescenta que essa versão da BNCC era “brasileira” e “presentista”, priorizando temáticas como o estudo do “Grão-Pará e do Maranhão”, do “Reino Unido a Portugal e Algarve”, a “economia gomífera” e a “pacificação do Rio de Janeiro”. Embora sejam assuntos relevantes em uma História Regional, estes limitam a percepção de mundo dos educandos, sem considerar que essas questões se fundamentam na relação entre culturas, etnias e sociedades para além da brasileira.

Nesse sentido, recordamos Alexandre Santos de Moraes (2015) ao destacar que as investigações sobre o Mundo Antigo realizadas no Brasil estão incrustadas do horizonte brasileiro de seus pesquisadores. Inevitavelmente, nós somos os frutos de nosso tempo e sociedade, o que torna os conceitos, práticas e comportamentos da Antiguidade meios de se pensar/problematizar o momento presente. Moraes reforça que muitos dos debates relacionados à História Antiga – como o eurocentrismo e o excesso de nacionalismos – contribuem para se refletir como é elaborada a trajetória histórica do Brasil.

Mesmo diante de todos os esforços acadêmicos com a revisão do conteúdo da BNCC, não é isso que identificamos e vivenciamos no Ensino de História Antiga para os segmentos do Ensino Básico. Portanto, os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos requerem amplas modificações, caso estejamos empenhados com a formação de cidadãos ativos em nossa sociedade.

2.1. O caso do Sistema Anglo de Ensino

Dito isso, analisamos o conteúdo de História Antiga do Sistema Anglo de Ensino, voltado para o Primeiro e Terceiro Anos do Ensino Médio. Os educandos do Primeiro Ano detêm um livro texto, com o qual devem aprofundar os seus

conhecimentos em casa e um material de aula denominado Bienal – que se constitui de quatro apostilas ao ano. No geral, os educandos são instruídos a levarem somente o Bienal para a sala de aula, visto que o seu conteúdo é menor e a sua apresentação recai na figura do professor. Por sua vez, este recebe o Bienal e o livro texto, sendo preferível que organize as suas aulas em função do primeiro e que cada temática seja dada em um tempo de aula – forma como os conteúdos se encontram divididos.

No Terceiro Ano do Ensino Médio, devido ao contrato firmado entre a instituição de ensino e a editora do sistema, os educandos têm acesso ao Kapa com duas apostilas de conteúdo por bimestre, além de um caderno de exercícios por semestre. O enfoque do Kapa é promover a preparação para os vestibulares, tornando o conhecimento resumido e as atividades voltadas para a massificação das temáticas que geralmente são cobradas nos exames de acesso às instituições de Ensino Superior.

No livro texto do Primeiro Ano do Ensino Médio, intitulado “Ensino Médio, 1º Ano: 1º semestre: História: livro texto” existem três capítulos direcionados à Antiguidade, sendo um voltado ao “Oriente”, um para Grécia e outro para Roma. No total são vinte e nove (29) páginas de conteúdo, cujo correspondente no Bienal consiste em onze (11) aulas, e cada uma deve ser dada preferencialmente em cinquenta minutos. Por sua vez, a primeira apostila do Kapa para o Terceiro Ano do Ensino Médio trata somente Grécia e Roma, em um total de quatro (4) aulas, que se resumem em quatro (4) páginas de conteúdo. Estas são acrescidas de doze (12) páginas de texto, que pretendem discutir elementos teóricos destas temáticas. A preocupação com os vestibulares fez com que temáticas como Mesopotâmia e Egito não estivessem nessa apostila.

No material do Primeiro Ano do Ensino Médio, o Bienal 1, o capítulo “Antiguidade Oriental: Mesopotâmia e Egito” manifesta o problema da “desafricanização” do Egito e o seu deslocamento para a Ásia Menor – algo que foi denunciado há pelo menos três décadas por especialistas em História da África. Segundo Raíssa Sagredo (2018) essa é uma tendência eurocêntrica que “extirpa” o Egito do continente africano, adaptando-o à perspectiva do Orientalismo. Isso

aproxima a cultura e as etnias egípcias da Europa e do Oriente próximo, afastando-o de práticas da África “negra”. Nesse viés o povoamento egípcio se deu com povos caucasianos, a partir do Nordeste, e a unificação do Egito foi possível com as migrações oriundas do Oriente próximo, retirando a importância das ações egípcias por serem africanas.

Na parte textual do livro, a descrição se restringe à unificação do Egito por Menés, em 3100 a.C.; uma caracterização da estrutura social no modelo de pirâmide, com ênfase especial ao escriba como funcionário; uma breve abordagem sobre a economia egípcia e a importância do rio Nilo para esta população; e no que tange à cultura, os autores defendem que houve uma tentativa de mesclar religião e ciência, embora os egípcios fossem politeístas (SILVA; DORIGO; MIRANDA, 2016). O conteúdo no Bial que aborda o Egito Antigo apresenta outro problema fundamental, pois não possui marcos cronológicos que situem a Antiguidade egípcia. Embora o livro texto do Sistema Anglo e o Bial sejam complementares, o conteúdo de ambos são extremamente limitados e limitantes, visto que não levantam quaisquer problemáticas sobre o desenvolvimento do Egito e nem mesmo reforça os contatos políticos, sociais, culturais e econômicos que esta região da África manteve com a Ásia, a parte subsaariana do continente africano e o que entendemos como Europa, atualmente.

O trecho que corresponde à Mesopotâmia se resume a duas páginas que narram as sucessões dos reinos que ali existiram – exprimindo a sua tendência por uma História Política Tradicional. Como na parte dedicada ao Egito, as imagens que compõem a área mesopotâmica são meramente ilustrativas e não acrescentam em nada no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. O que nos chamou a atenção foi que o último parágrafo sobre a cultura da Mesopotâmia se desenvolveu por meio de generalização e com um posicionamento estritamente judaico-cristão, no qual relaciona o zigurate de Ur com a Torre de Babel (SILVA; DORIGO; MIRANDA, 2016). Em suma, foi esse tipo de abordagem que levou os profissionais do primeiro texto da BNCC a contestarem a viabilidade da História Antiga no currículo básico brasileiro. Os exemplos acima destacam a preocupação com o cumprimento de normas político-governamentais que nos distancia da Antiguidade. A falta de

especialistas sobre o Mundo Antigo na elaboração destes livros didáticos e apostilas agrava esse cenário, posto que grande parte das demandas exigidas e esperadas pela BNCC podem ser empregadas na História Antiga, demonstrando como a Antiguidade é atual e constantemente ressignificada pelas sociedades contemporâneas.

No caso de Grécia e Roma, o livro texto do Sistema Anglo de Ensino para o Primeiro Ano do Ensino Médio dedica dois capítulos à Antiguidade Clássica, o primeiro com onze (11) páginas para tratar dos gregos e o segundo com dez (10) páginas que perpassam à formação de Roma e as suas formas de governo, o seu declínio e o desenvolvimento do cristianismo. No Bial, as aulas de Grécia e Roma são nove (9) ao todo, onde quatro delas se dedicam a Grécia, quatro aos romanos e uma aula para tratar da escravidão no Mundo Antigo⁶.

Retomando o primeiro capítulo de Antiguidade Clássica, destacamos que os mapas são os instrumentos mais pertinentes para expandir a percepção dos educandos sobre os gregos antigos. De resto, as imagens são ilustrativas e pouco relevantes, tendo como objetivo ilustrar alguma coisa descrita no texto (Fig. 2). Como o Bial é um material de aula que delimita os principais tópicos presentes no livro texto, raras são as ocasiões em que estes trazem imagens devido ao seu caráter resumido.

Figura 2 – Cena de Aquiles e Ajax jogando, utilizada para ilustrar a contribuição da *Ilíada* e da *Odisseia* com a construção de uma identidade grega



Fonte: SILVA; DORIGO; MIRANDA, 2016

Entretanto, o maior problema que identificamos foi o generalismo com o qual este livro texto trata a democracia na Antiguidade. O subtópico “Rumo à democracia” inicia a sua abordagem por meio da seguinte afirmação: “No século VII, as pólis enfrentaram uma grave crise social. Várias foram as medidas tomadas pelos legisladores para tentar resolvê-la. Em 621 a.C., o aristocrata Drácon redigiu um código de leis, que até então se baseavam apenas na tradição oral” (SILVA; DORIGO; MIRANDA, 2016, p. 29 – grifo nosso). Embora esse subtópico esteja no interior da área destinada à Atenas, a forma como o texto foi redigido gera confusão, pois temos a impressão de que Drácon elaborou leis que retirou todas as *pólis* de suas crises. Esse tipo de procedimento também reforça a ideia de que a democracia foi uma prática comum na Antiga Grécia, quando na verdade foi uma exceção de um pequeno número de comunidades.

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro (2020) identifica um problema semelhante em livros didáticos das principais escolas do município de Caetité, Bahia. O seu relato demarca o generalismo nas concepções teóricas e uma exacerbada valorização aos feitos atenienses. Ainda que Gilvan Ventura da Silva e Ana Teresa Marques

Gonçalves (2001) tenham afirmado que as simplificações e as generalizações sejam comuns nos livros didáticos, a postura adotada no material analisado e o estudo de caso de Márcia Ribeiro, destaca que estes foram feitos que todos os educandos interiorizem a democracia como a única forma justa de governo. Isso promove a resistência para com a análise de outras *póleis*, posto que a imagem mais comum da Grécia reside na condição de Atenas como “escola dos gregos” e responsável por tirá-los de um estado de sedição político-social, através da democracia.

No que concerne a Roma, o capítulo do livro texto direcionado a sua análise, adota a premissa evolucionista para demonstrar a transição da monarquia – inaugurada por Rômulo – para a República. O grande enfoque desse trecho foi apresentar as lutas sociais da plebe e as conquistas militares que fomentaram a ideia de Império. Novamente, os mapas são instrumentos importantes, enquanto as demais imagens servem somente de ilustração para o conteúdo. Existe aí uma grande confusão quanto as noções de Império romano e o Principado, posto que estes são solapados pela noção de imperialismo e a emergência de um “imperador” para estabelecer a organização das grandes conquistas promovidas no Mediterrâneo e além. Nesse sentido, seria interessante demarcar que o título de imperador pressupunha o poder de alguns políticos sobre o direito de vida e morte de qualquer cidadão, algo que não se restringia a figura do prínceps – posição inaugurada com a chegada de Caio Otávio ao poder, após dominar o Egito.

Por fim, o livro texto aponta para a crise político-econômica vivenciada pela *pax romana* e a restrição da expansão territorial, levando a gradativa ruralização – entendida como as bases do feudalismo medieval – e na emergência do cristianismo (SILVA; DORIGO; MIRANDA, 2016). A relação de causa e efeito nesse trecho é exacerbada e tendenciosa, posto que a culminância do processo foi a criação da religião cristã, reconhecida como uma das poucas permanências da cultura romana com o advento dos reinos “bárbaros”. Mesmo que não partilhemos da concepção de transposição didática é surpreendente que as editoras e os autores dos livros – os quais não se restringem aos nomes que constam nas fichas catalográficas – não estejam atentos aos desenvolvimentos dos estudos romanos e continuem reproduzindo estruturas de pensamento tipicamente eurocêntricas e conteudistas.

Em nossa visão, os estudos romanos sobre as relações entre cultura e política seriam de maior valia para a construção da crítica do discente e para pensarmos como os governantes precisam firmar relações políticas com pessoas proeminentes, assim buscando a sua governabilidade. Portanto, a alteridade do mundo antigo serve de paradigma para que pensemos a forma como os homens agem em função de interesses pessoais e/ou coletivos.

Diante do exposto, manifestamos a abordagem limitada sobre a Antiguidade, nesse material analisado, uma vez que essa postura distancia os educandos e passa a tratar a História Antiga como um fóssil, facilmente substituído por outras temáticas mais recentes e relevantes – como no primeiro texto da BNCC.

2.2. O caso do Sistema pH de Ensino

O material do Sistema pH de Ensino voltado para o Primeiro Ano do Ensino Médio não trata de Mesopotâmia e Egito, iniciando a Antiguidade por Grécia e Roma. Contudo, existe somente um capítulo direcionado ao Mundo Antigo com vinte e duas (22) páginas, das quais treze (13) são de exercícios de fixação. O conteúdo de Grécia tem somente três páginas, na qual a primeira trata da “origem” grega – mesclando História, Literatura e Arqueologia –, a segunda aborda Atenas, enquanto a terceira página expõe a organização social ateniense, a posição das mulheres e a singularidade da escravidão entre os gregos – cada uma resumida em um parágrafo. Assim como no material do Sistema Anglo, o livro do Sistema pH apresenta imagens ilustrativas e um mapa autoexplicativo que demonstra como a noção de Grécia na Antiguidade não corresponde à percepção que temos desta na contemporaneidade (VIEIRA; MOURA; SANTOS; ATHAYDE; ABREU, 2017).

Embora esta última proposição seja útil ao processo de ensino-aprendizagem quando abordado por uma via crítica, o tratamento dado à Atenas gera uma contradição. Afinal, de que adianta ressaltar que a extensão da Grécia Antiga supera a geopolítica contemporânea, se ao analisar as *póleis* o livro apresenta unicamente os feitos políticos atenienses? No livro 1 do Sistema pH, direcionado ao Terceiro Ano do Ensino Médio, os autores chegam a citar Esparta e a Guerra do Peloponeso como um contraponto à conduta de Atenas, posto que os espartanos seriam estritamente

belicosos, alheios ao conhecimento intelectual e isentos do trabalho manual por conservarem muitos escravos.

Luis Filipe Bantim de Assumpção (2013) denuncia que esta é uma perspectiva “atenocêntrica” que fomenta a superioridade de Atenas, em detrimento de Esparta e das demais *póleis*. Embora esse tipo de perspectiva comparativa já existisse na Antiguidade – com Tucídides, Eurípides, Isócrates etc. – as potências político-econômicas da Europa moderna e contemporânea retomaram a “oposição” entre Atenas e Esparta para fomentarem as suas disputas imperialistas e militares. Nesse sentido, o tratamento dado à Grécia foi superficial, limitado e tendencioso, algo que a historiografia recente discorda e combate. Tal posicionamento reitera a primazia de uma sociedade por outra, cria estereótipos e, raramente, se opõe ao condicionamento pedagógico voltado à massificação do conteúdo para os educandos.

O conteúdo sobre Roma é abordado em seis (6) páginas, as quais adotam uma postura evolucionista que se inicia com a fundação de Roma, culminando nas “invasões bárbaras” e na “queda” do Império Romano do Ocidente. Nesse contexto, os autores utilizam o termo “romanização” para tratar das relações entre Roma e as demais localidades mediterrânicas. Essa tendência segue os parâmetros de Theodor Mommsen e Jérôme Carcopino, conservadores em suas abordagens e responsáveis por considerarem a política romana através do evolucionismo e em uma perspectiva unilateral de dominação, nos moldes da “romanização” (GUARINELLO, 2013; SILVA, 2013; CAMPOS, 2014).

Norberto Guarinello (2013) criticou o conceito de “romanização”, sugerindo que as relações romanas fossem analisadas por uma via de interação e integração, capaz de fomentar a ideia de hibridização cultural por todo o império. Portanto, a apostila 1 do Primeiro ano do Ensino Médio, no Sistema pH, conserva uma visão historiográfica tradicionalista e eurocêntrica, ignorando às determinações político-institucionais de combate aos preconceitos e de reconhecimento da diversidade, preservando uma tendência pedagógica etnocêntrica, os nacionalismos xenófobos e culminando na violência e na indiferença das pessoas. Contudo, é evidente que a proposta deste livro didático é corresponder aos temas mais recorrentes dos vestibulares e ao modo como estes lidam com a Antiguidade, atendendo a sua

clientela. De todo modo, ressaltamos que muitas das demandas governamentais atreladas à inclusão social e de gênero, ou ao decolonialismo e às Histórias Conectadas teriam ótimos referenciais se analisados em função da Antiguidade e muito contribuiriam para o Ensino de História nas escolas.

Considerações Parciais:

As nossas críticas neste texto manifestam que ainda temos muito o que realizar nas instituições de ensino, porém, apresentaremos uma metodologia com o objetivo de lançarmos alternativas ao modo como a Antiguidade tem sido tratada nos materiais didáticos das escolas brasileiras.

Destacamos que para efetuar tais análises adaptamos uma metodologia apropriada para a catalogação dos dados dos materiais didáticos aqui apresentados⁷. Assim, como critério de análise estabelecemos as categorias *pública* ou *privada* para as escolas onde os livros analisados circulam, bem como o *nível de ensino* e o *ano de escolaridade* que é direcionado. Em nossa ficha de análise, iniciamos a observação através da unidade dois que é composta pelos dados catalográficos do livro didático: título do livro; autores; editora / edição; número de páginas; local; data de publicação da obra. Tais dados permitem identificar a obra e conhecer o contexto social de produção.

A terceira unidade de nossa ficha é direcionada à organização da obra: as impressões sobre a capa; a divisão interna em unidades ou capítulos e as características dessa estrutura; a impressão visual da diagramação interna. Essa unidade possibilita conhecermos a estruturação do livro e sua diagramação. Nossa quarta etapa de análise foca nos exercícios. Assim, observamos: os tipos de exercícios presentes na obra; se os exercícios apresentam relações com os textos das unidades. No item cinco de nossa ficha, buscamos estabelecer uma análise do conteúdo que é composta pelos seguintes elementos: identificação da unidade e conteúdo selecionados; a estruturação interna desse conteúdo abordado; as fontes históricas que foram utilizadas; os recursos didáticos que são disponibilizados para complementação do material – mapas, sites, entrevistas, diagramas, indicação de revistas e filmes; bibliografia.

A partir dos problemas que observamos no conteúdo dos livros didáticos de História, destacamos a necessidade de o professor refletir com profundidade os temas de sua aula. Afinal, a sua abordagem precisa dar significado ao processo de ensino-aprendizagem de forma atualizada e reflexiva, levando os educandos a formação crítica com o seu cotidiano e com o mundo.

Referências:

Documentais

SILVA, D. L.; DORIGO, G.; MIRANDA, R. G. **Ensino médio**, 1º ano: 1 semestre: história: livro texto. 1ª ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2016.

_____; _____. **Ensino médio Bial**: história: caderno 1. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2016.

_____; _____. **Pré-vestibular Kapa apostila**: caderno 1 (aluno). 1ª ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2016.

VIEIRA, I. O. et. al. **Sistema de ensino pH**: ensino médio: caderno 1: humanas, 1ª série. 1ª ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2017.

_____. et. al. **Sistema de ensino pH**: ensino médio: caderno 1: humanas, 3ª série. [1ª ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2017.

Bibliográficas

ABUD, K. M. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. (Org.). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 13-26.

ASSUMPÇÃO, L. F. B. de. As representações da Esparta Clássica nos séculos XIX e XX. **Encontros**, ano 11, nº 20, p. 111-124, 1º semestre de 2013.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 69-90.

_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CAMPOS, C. E. da C. **A estrutura de atitudes e referências do Imperialismo Romano em Sagunto (II a.C. – I d.C.)**. Rio de Janeiro: UERJ/NEA, 2014.

ESPÍNDOLA, D. P. A. **O uso do livro Didático, em sala de aula, por Professores de História**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003. Belo Horizonte, MG, 2003.

GUARINELLO, N. L. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORAES, A.S de M. **Resposta a Hebe Mattos**: “Sobre a BNCC e os historiadores”. Dezembro de 2015. Disponível em: <<https://medium.com/@alexandremoraes/resposta-a-hebe-mattos-sobre-a-bncc-e-os-historiadores-http-conversadehistoriadoras-com-2015-959892416794> > Acessado em 13 de Novembro de 2020.

MUNAKATA, K. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). **Ensino de História**: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.p.137-147.

RIBEIRO, M. C. L. A História Antiga Grega na contemporaneidade: o abismo entre a pesquisa e o livro didático. BUENO, A.; CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de (Org.). **Falas na Rede**: Ensino e Pesquisa em História e Educação. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p. 85-94.

SAGREDO, R. Problematizando fronteiras e africanidades: o caso do Egito Antigo. In: SILVA, S. C.; ESTEVES, A. M. (Org.). **Fronteiras Culturais no Mundo Antigo**: Ensaios sobre Identidades, Gênero e Religiosidades. Rio de Janeiro: Ed. Letras/UFRJ, 2018, p. 15-28.

SANTOS, D. O Ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. **Outros Tempos**, v. 16, nº 28, p. 128-145, 2019.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, G. V. da.; GONÇALVES, A. T. M. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. **História & Ensino**, Londrina, v. 7, p. 123-141, out. 2001.

SILVA, P. D. O debate historiográfico sobre a passagem da Antiguidade à Idade Média: considerações sobre as noções de Antiguidade Tardia e Primeira Idade Média. **Revista Signum**, v. 14, nº 1, p. 73-91, 2013.

VALÉRIO, M. E. Na oficina do livro didático: aspectos para a discussão de um documento relevante para as análises de ensino de História. In: RIBEIRO JÚNIOR, H. C.; VALÉRIO, M. E. (Org.). **Ensino de História e Currículo**: reflexões sobre a Base

Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 247-262.

SZLACHTA JUNIOR, A. M. **Os tipos brasileiros de Albert Eckhout, a glorificação do exótico e sua repercussão em livros didáticos presentes nos guias PNLD.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História, 2019. Maringá, PR, 2019.

Apêndice

Ficha de Análise de Livro Didático

I. INSTITUIÇÃO:

() Pública () Privada

Nível de ensino: () Fundamental () Médio Ano:

II. DADOS CATALOGRÁFICOS

Título do livro:

Autor (es):

Editora/ Edição:

Número de páginas:

Local:

Data:

III. ORGANIZAÇÃO DA OBRA

Impressões sobre a capa:

Divisão interna: () Unidades () Capítulos

Especifique como é a divisão:

() temática () aleatória

Impressão visual da diagramação interna:

R:

IV. EXERCÍCIOS

Quais tipos de exercícios presentes na obra? Explique.

R:

Os exercícios apresentam relações com os textos das unidades? De que forma?

R:

V. ANÁLISE DA UNIDADE

Unidade selecionada:

Conteúdo:

Estrutura:

Fontes Históricas:

Recursos utilizados:

Bibliografia:

¹ Prof. Dr. Luis Filipe Bantim de Assumpção. Professor Adjunto I do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Maricá. Mediador Presencial do curso de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, pelo consórcio CEDERJ-UAB, polo Cantagalo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2031-9441>.

² Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos. Docente de Pré-História, História Antiga e Medieval da FACH /UFMS. Membro do Museu de Arqueologia da UFMS e do Mestrado Profissional em Ensino de História da UEMS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9845-5980>.

³ As escolas aqui analisadas se encontram na zona Oeste do município do Rio de Janeiro, estando X na região de Jacarepaguá, Y na região da Barra da Tijuca e Z na região da Baixada de Jacarepaguá.

⁴ O conceito de transposição didática foi desenvolvido por Yves Chevallard, em 1975. Embora tenha sido tomado com entusiasmo por muitos pesquisadores e educadores, este conceito submete o saber escolar ao acadêmico, hierarquizando o conhecimento e destacando a dependência que as escolas teriam das produções advindas da pesquisa. Segundo Mairon Valério (2017), a transposição didática distancia o educando do conhecimento histórico, além de desqualificar os professores, os estudantes e o saber produzido no Ensino Básico.

⁵ Documento disponível em: < <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>>. Acessado em 13 de novembro de 2020.

⁶ No material do Terceiro Ano do Ensino Médio, ao final de cada apostila Kapa existe uma área denominada “Texto Teórico”, cujo papel é o mesmo do livro texto das demais séries do Ensino Médio. Uma análise mais profunda demonstra que a maior parte do conteúdo de História Antiga do livro texto do Primeiro Ano foi adaptada para integrar o “Texto Teórico” do Terceiro, contando com pequenas modificações para tornar o material objetivo e a leitura mais rápida.

⁷ A ficha de análise de livro didáticos que seguimos tem como base o modelo disponibilizado pelo curso de graduação em Letras da UFRRJ, disponível em: <http://r1.ufrrj.br/wp/letras/estagio-supervisionado/> e acessado em: 20/04/2019. Todavia, o Prof. Dr. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS) realizou uma adaptação do formulário para as especificidades de históricas da nossa pesquisa. A ficha adotada está em nosso apêndice.