

HISTÓRIA ANTIGA E LIVRO DIDÁTICO: UMA PARCERIA NEM SEMPRE HARMONIOSA

Gilvan Ventura da Silva

Nossa intervenção nesta mesa-redonda se fará no sentido de discutir um assunto que há alguns anos tem despertado a nossa atenção como docentes de ensino superior da área de História Antiga, vinculados ao Departamento de História da Universidade Federal do Espírito Santo.

O problema com o qual ora nos ocupamos diz respeito à maneira pela qual o ensino de História Antiga é ministrado aos alunos do Ensino Fundamental, por intermédio dos livros didáticos disponíveis no mercado editorial brasileiro. A reflexão sobre o ensino da História Antiga contida nos livros didáticos, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, não representa uma preocupação menor no contexto do panorama educacional brasileiro, uma vez que, ao problematizar um assunto dessa natureza, temos a oportunidade de revelar sérias e graves distorções que se encontram subjacentes à própria qualidade do ensino de História em nível escolar. Antes de prosseguirmos, no entanto, devemos assinalar que a nossa exposição não pretende em absoluto polemizar sobre a validade do livro didático, nem sobre os fatores que interferem na adoção desta ou daquela coleção por uma determinada instituição de ensino, o que seria conferir a este trabalho uma dimensão que ele não possui. De fato, nossa intenção é muito mais prosaica, pois o que nos interessa saber pode ser resumido em uma modesta interrogação: O livro didático, tal como se apresenta hoje estruturado, é um instrumento pedagógico eficaz quando se trata de ensinar os conteúdos de História Antiga, incluindo-se aí os da Pré-História? Ou, dito de outro modo, o professor do Ensino Fundamental, ao ensinar os conteúdos de História Antiga, pode apoiar-

se com segurança no material mais recorrente à sua disposição, que é o livro didático?

Logo de início, ao avaliarmos os aspectos concernentes à metodologia da História empregada para a História Antiga, somos surpreendidos por uma grave constatação: a presença de inúmeras informações erradas e desatualizadas, bem como de uma quantidade significativa de simplificações que comprometem sobremaneira o estudo da disciplina por parte dos alunos de Ensino Fundamental. Nesse caso específico, não se trata de discordâncias oriundas da filiação a esta ou àquela corrente teórica por parte dos autores do livro em questão, o que certamente daria margem a leituras distintas e por vezes conflituosas, mas sim da perpetuação de lugares de memória há décadas superados pela historiografia especializada, os quais não foram ainda devidamente absorvidos pela literatura pedagógica. Com isso, o livro didático continua a propagar teorias outrora utilizadas para explicar determinados processos históricos da Antigüidade, teorias que já se revelaram absolutamente inadequadas, seja pela falta de fundamentação empírica, seja pela interferência evidente de condicionantes ideológicos, seja por ambas as razões. Em virtude dessa constatação é que devemos abolir das nossas aulas informações do tipo: “o primeiro farão foi Menés, responsável pela unificação do território do Egito por volta de 4000 a.C.”, e “o surgimento do Estado e da Civilização se deu pela necessidade das populações do Oriente Próximo em manipular enormes massas de água no contexto da irrigação artificial”, afirmações por demais contestadas pelos pesquisadores. Por vezes, os erros e a desatualização apresentam-se ainda mais primários, pois as informações veiculadas pelo livro didático são na verdade autênticos disparates, deixando claro que os autores não dominam o conteúdo sobre o qual dissertam. Assim é que nos deparamos, em um mesmo livro, com três datas distintas para o surgimento da escrita: 6000, 4000 e 3000 a.C., sem que seja possível decidir por uma delas. Outras vezes, somos surpreendidos com a afirmação de que os tiranos gregos eram *magistrados eleitos* pela *polis* e de que Roma foi de fato fundada em 753 a.C. pelos gêmeos Rômulo e Remo”, exemplos contundentes de como a literatura pedagógica se apropria dos conteúdos de História Antiga sem se cercar do menor rigor crítico.

Quando passamos para o campo das simplificações, o problema adquire proporções muito maiores, em virtude da recorrência de explicações truncadas,

incompletas e muitas vezes eivadas de juízos de valor que dão margem a distorções inadmissíveis. Nesse sentido, como sustentar afirmações do tipo: “a existência da comunicação escrita indica um nível de organização política e social bem desenvolvido”, “as conquistas produziram as sociedades estratificadas, divididas em senhores e escravos”, “o Egito era uma dádiva do Nilo”, “as informações que podem ser extraídas dos poemas de Homero, apesar de valiosas, são poucas”, os persas “não chegaram a realizar muito no campo cultural, nem foram criativos como muitos outros povos contemporâneos”, e que, devido à crise do Império Romano, “as instituições públicas praticamente desapareceram do Ocidente”? Igualmente imperdoáveis são os anacronismos, os quais se originam em geral da adoção de uma ótica modernizante para o estudo da História Antiga. Assim é que Atenas e Esparta são continuamente convertidas, nas páginas dos livros didáticos, em potências imperialistas que digladiavam pelo controle do mundo grego, quase como duplês dos Estados Unidos e da União Soviética durante o período da Guerra Fria. As colônias gregas, por sua vez, aparecem como fornecedoras de matérias-primas a baixo preço para a metrópole, ao mesmo tempo em que consomem produtos industrializados, conforme as regras que regem o pacto colonial da Idade Moderna. Já a crise do escravismo antigo a partir do século III d.C. se dá por uma acentuada concorrência da mão-de-obra pobre assalariada, tal como vemos na fase final do Império Brasileiro. Para espanto nosso, todo esse repertório de contradições, equívocos e desatualizações divide espaço nos mesmos livros didáticos, com citações extraídas de obras recentes de pesquisadores abalizados. De fato, não é incomum os livros didáticos reproduzirem textos de Richard Leakey, Moses Finley, Jean-Pierre Vernant, Claude Mossé, Paul Veyne e outros, estrategicamente inseridos em *boxes* que margeiam o texto básico, ou transcritos na seção reservada para leituras complementares e/ou exercícios, os quais possuem a função ingrata de conferir credibilidade àquilo que está sendo exposto e demonstrar o quanto os autores do livro didático se encontram familiarizados com a historiografia sobre o tema. Além disso, é igualmente comum encontrarmos referências copiosas a obras recentes na bibliografia aposta ao término do volume. Tais procedimentos nos induzem à desagradável conclusão de que estamos diante de uma farsa, ou seja, de que as obras porventura citadas não foram efetivamente estudadas, mas apenas consultadas de maneira rápida, com a

finalidade de se extrair delas alguma informação, mesmo porque muitas vezes as informações veiculadas pelos extratos citados contradizem o que é desenvolvido no próprio texto básico.

Outro inconveniente característico dos livros didáticos é a falta de compromisso com a definição prévia e clara dos conceitos empregados na explicação de determinados processos históricos, o que torna por vezes tais conceitos auto-explicativos. Esse problema torna-se particularmente grave em se tratando de História Antiga, na medida em que muitos dos termos utilizados pelos especialistas ou não fazem parte do vocabulário habitual dos alunos, inclusive por seu caráter técnico, ou não possuem o mesmo significado que a linguagem corrente lhes atribui no presente. Sendo assim, com honrosas exceções, os livros didáticos não se preocupam, por exemplo, em explicar termos tais como neolítico, calcolítico, ideograma, ou em precisar as distinções entre a tirania grega e aquilo que hoje entendemos como tal. Quando muito, alguns dos conceitos empregados são remetidos para glossários elaborados pelos autores, mas o professor deve estar sempre atento, uma vez que mesmo tais glossários nem sempre estão isentos de erros grosseiros de definição.

Quanto ao emprego de fontes históricas, textuais e/ou iconográficas pelos livros didáticos, a situação não é menos complicada. Isso porque subsiste no texto básico uma dificuldade recorrente: não há o cuidado de se explorar as potencialidades dos documentos que são reproduzidos. As fontes escritas são, na maioria das vezes, transcritas em *bóxes* colocados à margem do texto, permanecendo assim apartadas da narrativa, sem que haja referências a elas no sentido de interpretá-las, o que daria ao aluno oportunidade de se familiarizar com os procedimentos básicos do trabalho do historiador, tornando muito mais eficiente o processo ensino/aprendizagem. Caso o professor não seja capaz de explorar as informações contidas nos documentos transcritos, sua validade praticamente se perde, havendo o risco de esses documentos se converterem em mera curiosidade para os alunos. Além disso, sempre que o livro didático apresenta uma seção intitulada “Leituras Complementares”, é muito provável que sob esse rótulo sejam englobados tanto textos de época, como o Livro dos Mortos e o Código de Hamurabi, quanto obras de autores contemporâneos e artigos de jornais e revistas. Com isso, produz-se um sério equívoco de ordem teórico-metodológica, qual seja, a equiparação de *documentos históricos* a textos que não possuem esse caráter, ao menos para o estudo das sociedades antigas. No que diz respeito às ilustrações, subsistem dificuldades semelhantes. Em primeiro lugar, em muitos casos as ilustrações de objetos, utensílios, pinturas e monumentos da Antiguidade não trazem o

local e a data em que foram produzidos, o que dificulta a sua interpretação. Vejamos alguns exemplos lapidares. Em um determinado livro didático, deparamo-nos com a imagem de um indivíduo prostrado aos pés de uma árvore e em seguida lemos a informação preciosa: “Pintura sobre gesso – Egito”. Pergunta-se: O que a cena representa? Em que período a pintura foi executada? Em qual local foi encontrada? Em outra situação, vemos um vaso cretense em cuja legenda se lê: “Obra de arte cretense. Um vaso de ouro decorado em relevo”. Pergunta-se: Vaso para quê? De qual período? Qual o significado da imagem impressa no utensílio? Em casos extremos, podemos deparar-nos com a fotografia de um artefato lítico cortante, da época pré-histórica, e junto a ela a “esclarecedora” informação: “Uma faca”. Outro problema é saber se aquilo que é representado na cena pertence à própria época do autor ou se é uma reconstrução *a posteriori*. Ao longo de todo o Império Romano foram retratadas passagens contidas nos Evangelhos, mas nem por isso podemos tratá-las como testemunhos autênticos do cotidiano de Jesus se comparadas aos seus similares medievais. Como consequência, o uso das gravuras pelos livros didáticos mantém ainda, infelizmente, um cunho por vezes ilustrativo, decorativo, acrescentando muito pouco ao aprendizado da disciplina.

Posto isso, passemos agora a tratar da maneira pela qual os conteúdos de História Antiga são tratados, de acordo com a metodologia da aprendizagem adotada pelos livros didáticos. Cremos que a maior parte dos professores de História não discordaria do fato de que uma metodologia da aprendizagem eficaz para a disciplina que lecionam é aquela que permite ao aluno desenvolver três habilidades básicas: 1) compreender a realidade na qual se encontra inserido, a partir da problematização entre o presente e o passado; 2) alcançar níveis mais amplos de abstração e de generalização; 3) posicionar-se de modo crítico acerca dos processos históricos estudados. Quando confrontamos essas três diretrizes pedagógicas com o conteúdo de História Antiga expresso nos livros didáticos, algumas conclusões importantes logo se impõem.

Em primeiro lugar, muito embora os livros didáticos se ocupem de modo muito pertinente da compreensão ativa da realidade, buscando fazer com que os alunos, partindo do estudo da História Antiga, realizem comparações com fenômenos contemporâneos, tais como as tentativas de reforma agrária empreendidas pelos irmãos Graco em Roma, para refletirmos sobre a reforma agrária no Brasil de hoje, é preciso que os professores estejam atentos para a pertinência das comparações propostas, caso contrário o resultado pode ser desastroso em termos pedagógicos. Isso porque o esforço comparativo não

pode dissimular continuidades e permanências que não existem, levando os alunos a acreditar que os homens da Antigüidade vivenciaram problemas idênticos aos nossos e os resolveram com iniciativas igualmente idênticas, o que pode reforçar ou a crença numa pretensa natureza humana, ou uma concepção quase que cíclica do próprio devir histórico. Tomemos dois exemplos sugestivos. No primeiro deles, ao estudar as representações pictóricas da Pré-História, os autores, julgando facilitar a compreensão do sentido de tal manifestação artística para os estudantes da 7.^a série do Ensino Fundamental, declaram que as pinturas rupestres resultam da mesma vontade de *marcar presença* que estimula os jovens de hoje a escrever seus nomes nas carteiras escolares. Ora, nada mais falso, uma vez que as pinturas rupestres eram feitas nos recônditos das cavernas, mediante o emprego de luz artificial, não possuindo assim o caráter de exposição próprio das pichações dos nossos adolescentes. Uma comparação como essa simplesmente desvirtua todo o significado histórico das pinturas rupestres, não podendo ser aceita. No nosso segundo exemplo, os autores afirmam que, ao longo da História, a relação do homem com a natureza nem sempre foi das melhores, pois o homem tem sido sempre violento para com ela, tratando-a de modo pouco inteligente. Esse tipo de suposição encontra-se, é claro, condicionado pelo atual clamor em defesa da ecologia, mas pode induzir à conclusão errônea de que em todas as épocas e lugares o homem sempre se relacionou com o meio-ambiente de modo irracional e destrutivo.

Em nossa opinião, o estímulo à generalização e à abstração poderia ser muito mais eficaz se os livros didáticos optassem por iniciar a exposição dos conteúdos referentes à Pré-História e à História Antiga partindo de elementos retirados do cotidiano dos alunos, elementos que fazem parte da sua própria experiência e que denotam um conhecimento prévio acerca da disciplina, mesmo que ao nível do senso comum, uma vez que o estudo da Antigüidade implica um profundo retrocesso temporal, que faz o aluno conviver com realidades muito distantes dele do ponto de vista tanto cronológico quanto geográfico. Tal procedimento não deve significar, no entanto, a instrumentalização do estudo das civilizações da Antigüidade para a compreensão das origens dos chamados legados culturais, como vemos ocorrer quando se justifica o estudo da Mesopotâmia e da China antigas, por terem sido elas, respectivamente, o berço da astrologia e da acupuntura, saberes bastante difundidos e valorizados no mundo contemporâneo. A Antigüidade merece estudo por si mesma, pelo que comporta de específico e distinto de nós, e não como um depósito de técnicas e saberes milenares dos quais

atualmente nos servimos e que nos levam por vezes a exclamar: “Como eram inteligentes os homens da Antigüidade!” Por outro lado, quando se trata de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, julgamos mais satisfatórias as coleções que optam por introduzir os conteúdos de História Antiga na 7.^a série, quando a capacidade de abstração dos alunos se apresenta mais desenvolvida, o que lhes permite retroceder para datas recuadas com mais desenvoltura do que, por exemplo, na 5.^a série. Por último, não menos importante é a necessidade imperiosa de o livro didático estimular o raciocínio crítico do aluno, levando-o a formular opiniões sobre aquilo que estuda, a comparar, analisar e interpretar os processos históricos e desse modo converter-se em agente do conhecimento. Nesse sentido, é preciso que os livros estimulem o debate e a produção de textos, se possível por intermédio das fontes.

Diante da grande quantidade de documentos escritos e iconográficos à disposição para o estudo da Antigüidade, é inadmissível que esses recursos sejam tão mal aproveitados nos nossos livros, conforme já mencionamos. Colocar os alunos em contato direto com a matéria-prima da qual se servem os historiadores, desafiar-los a sugerir explicações para aquilo que lêem ou vêem, descobrir com eles o sentido daquilo que não é dado à primeira vista, convidá-los a pesquisar informações suplementares, exigir que sistematizem o seu aprendizado em um texto coerente, tais são os procedimentos que orientam o próprio trabalho do historiador. Para além da transmissão de conteúdos já definidos e cristalizados, é imprescindível que os alunos compreendam que o conhecimento histórico resulta de criação, de espírito de pesquisa, que comporta descoberta e – por que não dizer? – invenção. Somente assim o conhecimento da História deixará de ser em definitivo um amontoado de fatos, nomes e datas, para se converter em uma disciplina que contribua eficazmente para a formação intelectual do indivíduo.

Todas as dificuldades até aqui apontadas acerca do ensino de História Antiga nos livros didáticos são bastante graves e impossíveis de ser sanadas a médio prazo. Entre todas as áreas em que hoje a História se subdivide, nenhuma se encontra mais presa a concepções ultrapassadas nem comporta tantos erros grosseiros quanto a área de História Antiga, aí incluída a Pré-História, o que resulta da própria constituição atual dos departamentos de História. De fato, a pesquisa em História Antiga no Brasil, quer em sua vertente oriental, quer na ocidental, nunca adquiriu relevo e consistência, sendo ainda bastante incipiente, em que pese um considerável impulso verificado na última década, especialmente nos estudos de Antigüidade

Clássica. Como resultado, são pouquíssimas as instituições superiores de ensino que dispõem hoje de profissionais qualificados para o ensino e a pesquisa em História Antiga. Mesmo essas, em sua esmagadora maioria, são entidades públicas, ficando todo o setor privado praticamente desguarnecido de mão-de-obra especializada. Enquanto os próprios departamentos universitários não investirem na qualificação e/ou captação de profissionais que se dediquem a essa área específica de conhecimento, a formação dos futuros docentes do Ensino Fundamental e Médio será péssima, uma vez que, sem o devido preparo para lidar com os conteúdos de História Antiga, tais docentes não terão condição de discriminar entre um livro didático deficiente e um satisfatório, de realizar reparos naquilo que é transmitido e de sugerir atividades complementares. Sem condições de avaliar adequadamente o principal instrumento pedagógico do qual dispõem, os professores tornam-se reféns dos livros didáticos, o que diminui sobremaneira sua capacidade de reivindicação com os editores e autores, para exigir um aprimoramento do material do qual se servem.

Em face dessas modestas reflexões, gostaríamos de lançar aqui o convite para que se multipliquem os especialistas em História Antiga no Brasil, de modo que, no menor espaço de tempo possível, tenhamos condições de reverter tal situação, dando oportunidade para que os docentes habilitados pela Universidade possam transitar com desenvoltura por todos os ramos do conhecimento histórico e exigir um livro didático que seja de fato formador, e não deformador.

BIBLIOGRAFIA

- CARDOSO, C. F. S. *Sete olhares sobre a Antigüidade*. Brasília: UnB, 1994.
- FINLEY, M. *Aspectos da Antigüidade*. Lisboa: Edição 70, 1985.
- MARROU, H. I. *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris: Seuil, 1948.
- MENDONÇA, N. *O uso dos conceitos*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- VEYNE, P. *A sociedade romana*. Lisboa: Edição 70, 1990.