

## **HISTÓRIA DO CRISTIANISMO NOS MANUAIS DE ENSINO DE HISTÓRIA: ENTRE CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES TEXTUAIS E IDEOLÓGICAS**

José Petrúcio de Farias Junior<sup>1</sup>

### **Resumo**

O presente estudo ocupa-se da presença de conteúdos de História Antiga em manuais de ensino de História brasileiros. Indagaremos, particularmente, as permanências e as mudanças na configuração de formas históricas sobre a história do cristianismo com a finalidade de destacar que a memória histórica fabricada por tais narrativas exerce um papel político-cultural significativo, ora como instrumento legitimador da ordem social vigente, no interior da qual o passado é 'domesticado' para satisfazer a interesses e objetivos do presente, ora como produtor de um sentido ao passado em consonância com as instituições políticas e religiosas contemporâneas. Por fim, discutiremos o papel dos estudos clássicos nas propostas curriculares de História no século XXI, seus avanços e percalços.

### **Palavras-chave**

História Antiga; programas de ensino; propostas curriculares; manuais de ensino de história.

---

<sup>1</sup> Professor Doutor – Universidade Federal do Piauí, Picos, Brasil. E-mail: petruciojr@terra.com.br

*Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 151-176.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

## **Abstract**

The present study focus on the presence of Ancient History contents in the Brazilian history teaching manuals. We will inquire particularly the permanences and changes in the configuration of historical forms on the history of Christianity in order to highlight that the historical memory builded by such narratives perform a significant political-cultural role, one moment as legitimizing instrument of the current social order, within which the past is 'domesticated' to satisfy the interests and objectives of the present, the next as a producer of a historical sense in accordance with political and religious institutions of the present. Finally, we will discuss the role of classical studies in the curricular proposals of History in the 21st century, its advances and setbacks.

## **Keywords**

Ancient History; teaching programs; curricular proposals; history teaching manuals.

## **História do cristianismo nos manuais de ensino de História: entre continuidades e descontinuidades textuais e ideológicas**

A literatura especializada do campo da História da Educação nos informa que coube aos jesuítas a responsabilidade pela sistematização da educação no Brasil. Em outras palavras, coube aos jesuítas, no âmbito do projeto ‘civilizador’ português, instituir um ensino letrado e sistematizado, período denominado por Dermeval Saviani (apud Ruckstadter; Ruckstadter, 2010) de ‘pedagogia brasílica’. Assim, a importância legada pelos jesuítas no Brasil Colonial não se restringe ao projeto missionário que, em certa medida, subsidiava o projeto colonizador-civilizador português, mas também à empreitada educacional, pois os alunos recebiam, em seus colégios, preparação humanística para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra.

É possível identificar nesse ínterim a produção de compêndios didáticos dedicados ao ensino de conteúdos históricos, entre eles, o Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico, escrito pelo padre missionário jesuíta Antônio Maria Bonucci (1651-1728) e publicado em 1706 a fim de que fosse utilizado no Colégio Jesuítico da Bahia em fins do século XVII, tal como defende (Ruckstadter; Ruckstadter, 2010). Trata-se de um manual não mais direcionado exclusivamente à catequese, mas ao ensino de temas de história sacra e profana no curso de Humanidades oferecido pelo Colégio:

Bonucci une em seu compêndio a História Sacra, com ênfase à história dos profetas bíblicos, especialmente Jesus, e da Igreja Católica, e a História profana, dos reinos da antiguidade até os reinos da modernidade. As histórias das monarquias são, em geral, apresentadas a partir da cronologia dos reis, para legitimar a construção das nações (Ruckstadter; Ruckstadter, 2010: 6-7).

Observa-se que a presença de conteúdos ou temas de História Antiga cumpria um propósito: endossar a história do cristianismo, concebida sob a ótica da história da salvação, de tal forma que a narrativa histórica escolar assume uma perspectiva linear, causal e teleológica, comprometida com a emergência e consolidação do cristianismo e seu papel na configuração política dos reinos da antiguidade até os reinos da modernidade.

Bonucci, por exemplo, após o capítulo 01, dedicado a narrar a história da criação do mundo por Deus em seis dias, apresenta, no capítulo 02, a periodização da história da humanidade, dividida em seis ‘idades’, a saber: Primeira idade, de Adão ao fim do dilúvio; Segunda Idade, do fim do dilúvio à saída dos hebreus do Egito; Terceira Idade, da saída dos hebreus do Egito ao 4º. ano do reinado de Salomão; Quarta Idade, do 5º. ano do reinado de Salomão ao segundo ano depois de ter começado a construir o

*Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 152-176.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

templo de Jerusalém; Quinta Idade, do fim do cativeiro dos judeus e início da monarquia dos Persas até a vinda do Messias ou encarnação do filho de Deus; Sexta Idade, da primeira vinda de Cristo à segunda, quando vier julgar os vivos e os mortos (Bonucci, 1706: 03)

Trata-se de uma narrativa histórica que tem a pretensão de ser ‘universal’ e mais do que isso: objetiva conciliar o passado e o presente, na medida em que o passado, sob esta ótica, contribui para fundamentar e justificar os processos de formação dos Estados Nacionais europeus.

Dito de outro modo, a ênfase sobre os profetas bíblicos e os reinos da antiguidade à modernidade, no interior de uma narrativa factual, linear e progressiva, colaborava para a legitimação político-cultural dos Estados Nacionais europeus, inserindo-os em uma cadeia causal-explicativa que culmina no presente.

Mas o fato de os jesuítas ensinarem temas de História, em suas escolas, por meio de epítomes ou compêndios, nos séculos XVII e XVIII, não significa que este conhecimento fosse reconhecido como ‘disciplina escolar’, segundo a definição contemporânea que dela temos, porquanto tais conteúdos não integravam um conjunto organizado de saberes (currículo), nem eram dotados de procedimentos e finalidades pedagógicos específicos ao conteúdo de que trata, além de não provir, no período em questão, de uma ciência de referência (Chervel, 1990).

A História, como área do conhecimento científico, só se estabeleceria no século XIX. Além disso, Fonseca (2003) esclarece que a história, tal como ensinada nos colégios jesuítas, detinha uma função meramente instrumental, com objetivos exteriores a ela.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, e a crítica aos modelos educativos marcados pela influência dos padres jesuítas, introduziram, no governo de Marquês de Pombal (1750-1777), diretrizes educacionais pautadas por medidas reformistas inspiradas pelo ‘enciclopedismo’ (Romanelli, 1997), cuja proposta provinha das ideias de enciclopedistas franceses que ambicionavam libertar o ensino da ‘estreiteza’ e do ‘obscurantismo’ que os jesuítas teriam imprimido.

No entanto, tais iniciativas não resultaram numa significativa reforma do ensino brasileiro, porque, na prática, os jesuítas seguiram com suas aulas e metodologias de ensino. Muitos professores que os substituíram mantiveram seus métodos e manuais de ensino, o que significa dizer que a abordagem dos conteúdos históricos, alicerçada na conciliação entre História Sagrada e História Profana, não sofreu mudanças significativas,

mesmo após a implementação oficial da instrução pública secundária no Brasil por meio da inauguração do Imperial Colégio Pedro II (ICPII), em 1838, momento em que a História aparece nos currículos como matéria de ensino obrigatória para a conclusão desta etapa escolar, que conferia aos estudantes o título de ‘bacharel em letras’ (Farias Junior; Guimarães, 2020).

Por trás das políticas públicas educacionais que definiam os ‘programas de ensino’, isto é, os conteúdos a serem ensinados em cada etapa escolar, estavam homens ‘letrados’, em sua maioria adeptos do partido conservador, muitos dos quais ligados ao IHGB, que estudaram na Europa, sobretudo na França e trouxeram ao Brasil oitocentista não só manuais de ensino franceses e ingleses, parte deles traduzidos para uso nas escolas secundárias, mas também o projeto educacional seriado, em que as áreas do saber e seus conteúdos seriam distribuídos em função de seu nível de complexidade ao longo de 8 anos, que passou a ser 7 com a reforma educacional de 1841.

De 1838 até meados de 1870, os conteúdos de História Antiga estavam predominantemente integrados aos compêndios de História Universal e estes, por sua vez, à História Sagrada, centrada no enredo dos livros canônicos, os quais eram concebidos como ‘verdade histórica’ em oposição às demais literaturas antigas.

Os manuais perpetuavam a ideia de que o passado se apresentava de modo pronto e acabado, no interior do qual as narrativas bíblicas desfrutavam de uma posição ímpar e dispensavam dúvidas, atualizações ou ressignificações, já que atuavam no campo das ‘certezas’ sobre o passado. A título de exemplo, no prólogo do compêndio de História Universal, escrito por Justiniano José da Rocha (1860), lemos:

Para nós, que felizmente somos catholicos [...] temos nos nossos livros sagrados, naquelles que a fé nos diz escriptos sob a inspiração da verdade eterna, guias infalliveis, se os soubéssemos seguir. Mas a história no ponto de vista christão, como cumpriria ser estudada ainda está por escrever: a história clássica, qual a temos adoptada em todos os livros de educação de todas as nações cultas, **não parte de semelhantes principios**; abstrahese da revelação e só collige, com o esforço da critica, o que de mais plausivel dizem os escriptores profanos. Não podemos nós innovar; cumpre-nos seguir o mesmo trilho. Ainda bem, quanto á historia antiga: Tito Livio e Tacito, Herotodo e Thucydides, **ainda nos seus erros**, offerecem a compensação do seu estylo, das suas longas vistas e do conhecimento do coração humano (Rocha, 1860: 18, grifo nosso)

Mais à frente, Justiniano informa-nos as delimitações do estudo da história universal em três períodos:

1. **História antiga**, começando nos primeiros dias da criação até a divisão definitiva do império romano entre os filhos de Theodosio (395) 2. **História da idade média**, seguindo até a ruína do império do Oriente e a conquista de Constantinopla pelos Turcos (1453); 3. **História moderna**, vindo de então aos nossos dias (Rocha, 1860: 18-9, grifo nosso)

Para entender esses excertos, precisamos considerar que as políticas públicas que se estabeleceram entre as reformas educacionais de Couto Ferraz (1854) e a reforma de Leôncio de Carvalho (1878), contribuíram para a manutenção e fortalecimento da conciliação entre História Sagrada e História civil.

Isso porque, a partir da reforma de Leôncio de Carvalho (1878), os grupos conservadores católicos (chamados saquarema) perdem espaço para grupos liberais que passam a disseminar propostas positivistas, marcadas pela ideia de progresso e evolução, tal como nos informa Carvalho (2003). Então, a partir da reforma educacional de 1878, o ensino religioso tornou-se facultativo e os chamados 'acatólicos' tiveram a liberdade de ensinar, desvincilhando-se da teologia católica.

A nosso ver, a Reforma de Couto Ferraz (1854) é um marco, no campo das políticas curriculares, por três motivos: primeiro, por se tratar de um esforço governamental pela uniformização do ensino secundário em escala nacional; segundo, pelo controle e vigilância sobre instituições escolares, professores e produções didáticas, estabelecidos por meio da criação de órgãos e cargos públicos com tais atribuições, como a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte (IGIPSC); terceiro, por promover o ensino religioso, segundo a moral cristã, tanto no nível elementar, quanto secundário, já que as reformas educacionais posteriores a de Couto Ferraz (1854), a saber: 1856, 1858, 1862 e 1877 reservaram cadeiras específicas ao ensino religioso, tais como História Sagrada e Doutrina Cristã, Instrução Religiosa ou Ensino de Religião, alocadas, em geral, no primeiro ano do secundário (Farias Junior, 2020: 46-7).

Nas demais etapas escolares, consolidou-se a proposta de ensino de História francesa, que se tornou comum no Brasil a partir dos manuais de ensino de Victor Duruy (1865), em que, após o estudo da História Sagrada, segue-se ao estudo da História Universal, dividida em Idade Antiga, Idade Média e História dos Tempos Modernos e, após a incursão pela chamada História Universal, migrava-se ao estudo da História Pátria.

Como já havíamos observado, por meio de fragmentos da História Universal de Justiniano José da Rocha, torna-se uma tendência, nos compêndios produzidos neste intervalo de tempo, conceber a história

antiga não só como o estudo das origens da civilização moderna, mas também das origens do mundo, do homem e do cristianismo, já que História Sagrada e História Profana ou Civil estavam integradas (Bittencourt, 2008). Por exemplo, no compêndio de História Universal resumida para uso das escolas dos Estados Unidos da América do Norte (1869), traduzida pelo desembargador Lourenço José Ribeiro (1869), Pedro Parley defende que:

Há seis mil annos, pouco mais ou menos, que Deos, depois de ter creado o universo, o céu com os astros, a terra com as plantas e os animaes, formou à sua própria imagem o homem,o rei da criação. Adão e Eva forão os progenitores de quantos homens hoje existem (Parley, 1869: 12).

Nota-se que Parley adere à corrente cristã que considera o processo de criação do mundo há aproximadamente 6000 a.C, tendo em vista cálculos que consideram a semana da criação, somada à idade dos principais personagens bíblicos do Antigo Testamento. Além disso, não há dúvidas de que Parley se refere a um público cristão:

Abrahão, filho de Tharé, foi o fundador da nação judaica. Nasceu duzentos annos depois do diluvio, e era natural da Chaldea, que forma a parte meridional do império da Assyria. **Os habitantes da Chaldea erão idolatras, e adoravão o sol, a lua e as estrellas. Abrahão, porém, tributava culto ao verdadeiro Deos, áquelle mesmo que nós hoje adoramos [...]** ordenou-lhe Deos que deixasse a sua terra, e que se dirigisse para Oéste á terra de Canaan (Parley, 1869: 22-3, grifo nosso)

Identificamos semelhante perspectiva histórica, no *Compêndio de Historia Universal*, de Victor Duruy, traduzido para o português pelo cônego Francisco Bernardino de Souza (1865), docente no Imperial Colégio Pedro II:

Todos os povos conservarão uma lembrança vaga, e como que um écho longínquo das ultimas convulsões que agitarão a terra [...] **Nenhuma porém d’essas antigas narrações tem a simples e imponente grandeza da do Genesis, o primeiro livro sagrado de judêos e christãos.** “Deos, diz Moysés, cuja narração aqui damos em resumo, creou successivamente a luz, o firmamento, a terra, as plantas, o sol, os peixes, as aves e todos os animais; depois creou o homem (4138 a.C). O homem, porém, desobedeceu no Eden, e essa desobediência condemnou-o ao trabalho e a dôr (Duruy, 1865: 01-2)

Os excertos demonstram a principal motivação dos autores com o estudo da Antiguidade: a identificação das ‘origens’ de seu mundo histórico. Para Martins, pretendia-se forjar, no âmbito literário, uma continuidade histórica entre os tempos da criação, a atuação de Moisés (rei-profeta), a formação dos grandes impérios, o triunfo do cristianismo e seu impacto na

formação cultural dos Estados Modernos, calcados na permanência da fé no Deus-cristão (2008: 198), o que fundamentaria projetos políticos monárquicos sob a ótica da teologia cristã, como o Império do Brasil, e disseminaria a ideia de pertencimento a um passado comum, produtor de valores e princípios sociais, indispensáveis ao processo de identificação social.

Nesta passagem, Duruy segue o enredo do Gênesis para fundamentar sua linha de raciocínio, o que também se aplica a Pedro Parley e a Justiniano José da Rocha. Isso mostra que, para tais autores, a unidade da história humana associa-se a, pelo menos, dois aspectos: uma origem comum do universo e do homem (criação), instalada em um passado remoto, e um destino comum (salvação/redenção), abordagem que alude à concepção providencialista da história, já que o começo e o fim são conhecidos, ainda que a sequência intermediária, vivenciada por diferentes comunidades, admita múltiplos desdobramentos históricos, o que justificaria a alteridade das experiências humanas (Fillafer, 2017: 05).

Nesse sentido, a escrita da história antiga escolar não se difere, no que diz respeito ao tom cristocêntrico, dos manuais dos séculos XVII e XVIII, empregados pelos jesuítas no período colonial, porquanto, mesmo que tenham se apartado de um enredo exclusivamente 'bíblico' e admitido outras literaturas, percebe-se o uso da história antiga voltada à formação de bons cristãos, isto é, ensinava-se uma "moral antiga" filtrada pela perspectiva judaico-cristã, uma vez que as narrativas escolares desqualificavam experiências religiosas não-cristãs, tal como se nota no excerto abaixo:

A política de Roma era egoísta, o amor próprio a sua mola real. Os Romanos tinham como os Gregos, Persas, Egípcios e outras nações antigas algumas noções de virtude e mostravam às vezes qualidades nobres e generosas. Mas faltava-lhes, como a todas essas nações, a **verdadeira moralidade**, aquela que Jesus Christo nos ensinou na simples máxima: "Faze aos outros o que desejas que eles te fação!" Como ellas, achava-se Roma privada daquela **verdadeira religião**, da qual aprendeu o gênero humano, o que todo poder fundado na injustiça há de ter mui curta duração. Por mais esplendido que o fosse o império romano, estava longe de possuir uma **verdadeira gloria**. Seu esplendor adquirido pelo roubo, seu grande renome podião ofuscar as vistas de um gentio; mas para um christão tinham e têm pouco valor; ele considera essa magnificência como falsa e sem fundamento (Parley, 1869: 240, grifo nosso).

Neste fragmento, Parley demarca a superioridade da cultura cristã por meio de um cadeia de oposições em que costumes, valores e princípios

*Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 152-176.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788



sociais são concebidos de maneira dicotômica, ou seja, a partir de jogos binários - verdadeiro/falso; certo/errado; útil/inútil; rústico/civilizado (Farias Junior; Guimarães, 2020: 62), perspectiva que, guardadas as devidas proporções, se mantém no ensino de história antiga no século XXI, quando, por exemplo, o professor aborda o cristianismo como ‘religião’ e as demais experiências religiosas antigas apenas como ‘mito’. Essa linha de raciocínio, assentada na ideia de superioridade cultural, reforça ou alimenta posturas intolerantes e opressoras das quais, em certa medida, ainda somos vítimas.

Além disso, para a escrita da história escolar<sup>2</sup>, tal binarismo (certo/errado; verdadeiro/falso; mocinho/bandido) incorpora uma função instrutiva ou pedagógica na medida em que apresenta padrões de moralidade e excelência pelos quais ações humanas passam a ser julgadas (Barth, 1998: 194). Nesse sentido, os autores sinalizam, em suas narrativas escolares, as fronteiras culturais que distinguem um cristão de um não-cristão por meio do reconhecimento, manutenção e validação das diferenças entre “nós” e o “outro”, o que, como dissemos, reforça o tom cristocêntrico de tais narrativas (Farias Junior; Guimarães, 2020: 62).

Visto de maneira ampla, a constituição de uma espécie de gramática moral que permeia a escrita da história escolar oitocentista é objetivada no momento em que os professores-autores dos compêndios se reportam a imperadores romanos simpáticos ou não aos movimentos cristãos durante o Império (Farias Junior; Guimarães, 2020: 65), tal como se nota a seguir:

Entretanto **entregue a todas as depravações**, Tiberio vê consumir-se a sua vida em **torpe decrepitude**; quer voltar para Roma; na viagem tem um desmaio, e Caligula, seu digno filho adoplivo, apressado de reinar, aproveita a oportunidade para sulfocal-o. Caligula (37) é **um louco furioso : um louco furioso armado da onnipotencia em uma sociedade profundamente depravada!** (Rocha, 1860: 162)

Em Duruy, lemos:

Tinha pois de novo o império um só senhor, mas o tímido e suspeitoso **Constancio deixava-se governar pelas mulheres, eunucos e aduladores**. Dado todo às questões religiosas, que o arianismo suscitava, **sem que tivesse fé bem certa e bem viva [...]** foi conduzido a Pola, na Istria, e decapitado [...] Então, (**Juliano**), vendo-se sem competidor, **abjurou o christianismo** de onde lhe vem o apelido de apostata [...] **Severo para consigo**, affectava a simplicidade e até o cynismo de um

---

<sup>2</sup> Convém salientar que muitos tradutores dos compêndios de História eram religiosos (fieis católicos ou clérigos), além disso, o ICPII, assim como muitos liceus provinciais, contou com a presença de professores religiosos em número significativo.

*Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 152-176.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

rígido estoico, sendo também algumas vezes demasiado **severo para com os outros**. O tribunal que creou em calcedônia para julgar os funcionários prevaricadores foi acusado de haver dado **sentenças injustas** [...] (Duruy, 1865: 175-6)

Os excertos explicitamente desqualificam os imperadores romanos não-cristãos ou não adeptos ao cristianismo niceno (ortodoxo). Assim, enquanto tais imperadores são mal avaliados em virtude de seu distanciamento ou não adesão ao cristianismo niceno, Constantino e Teodósio são bem avaliados, já que apresentados, no âmbito da narrativa, como protetores das comunidades cristãs e guardiães de valores e princípios cristãos, como se observa a seguir:

Constantino [...] Filho de helena, que a religião coloca no numero dos sanctos, e que se havia retirado para Jerusalém, onde descobrira verdadeira cruz [...] devia ter contra si o ódio dos defensores do paganismo, tanto quanto a ambição de Galerio [...] Senhor do império, por mercê especial de Deus, Constantino ergue a religião do Crucificado sobre as ruínas do paganismo (ROCHA, 1860: 180-1).

É nítida a valorização da escrita biográfica de Constantino e Teodósio frente aos demais imperadores romanos, porquanto a história do cristianismo associa o primeiro à adoção de práticas políticas pró-cristãs e o segundo à oficialização do cristianismo niceno no Império Romano, acontecimentos muito explorados pela literatura cristã.

Mas, do ponto de vista pedagógico, ao registrar aspectos biográficos dos imperadores romanos, Rocha e Duruy permitem-nos vislumbrar as condutas esperadas de um governante cristão em paralelo aos imperadores não-cristãos em um evidente esforço para caracterizar as atitudes do que, para eles, não seria um bom governante. Percebamos como tal narrativa traz consigo sérias implicações ao cenário político do 'império brasileiro'.

É importante salientar também que Duruy não aborda o arianismo, professado por Constâncio II, apenas o menciona brevemente para, em seguida, desqualificá-lo: *sem que tivesse fé bem certa e bem viva*. A vertente cristã nicena, apoiada pelo imperador Constantino, chancelada pelo imperador Teodósio e professada pela Igreja Católica e demais denominações religiosas cristãs, até hoje, é adotada como protótipo do cristianismo, posicionamento que obscurece as demais correntes cristãs que circulavam pelo Império Romano.

Nos excertos a seguir, observemos a forma como o cristianismo se estabelece no Império Romano, isto é, como a escrita histórica escolar

descreve e compreende a consolidação e institucionalização do cristianismo e suas relações com os projetos de poder romano:

Foi Constantino Magno o primeiro imperador que se fez christão. [...] **Conta-se** que Constantino indo um dia a cavalo à frente do seu exercito contra Maxencio, víra nos céos uma cruz e nella escriptas as palavras: “Com este estandarte serás vencedor”. É **esta visão**, que se supõe ter convencido o imperador da verdade da religião christã e em virtude da qual ele resolveu a adopta-la como religião de Estado. Daquelle período em diante a victoria do christianismo sobre a religião pagã estava certa. Desappareceu ante a cruz a mythologia da Grecia e de Roma, os ídolos do império do mundo cahirão quebrados pela força da **verdade do Evangelho**. (Parley, 1869: 246, grifo nosso)

Antes de discutirmos tal fragmento, comparemo-lo com um trecho extraído da coleção didática, *Conexões da História*, edição 2010:

Constantino era filho de um dos cézares de Diocleciano e disputava a sucessão imperial. **Conta-se** que na véspera de uma batalha, Constantino teria visto no céu as duas letras iniciais do nome ‘Cristo’, em grego, entrelaçadas com uma cruz junto à inscrição “ com esse signo vencerás”. Em seguida, teria mandado colocar o símbolo da cruz sobre os escudos de todos os soldados. Constantino venceu a batalha contra seu adversário [doc. 23] (Alves; Oliveira, 2010: 147)

A expressão ‘doc. 23’ remete o aluno, leitor do LD, a uma fonte história, qual seja? Uma pintura de Pieter Lastmann, datada de 1613, cujo tema é a batalha entre Constantino e um usurpador ao trono imperial, Maxêncio. Com isso, está claro que os autores objetivaram apenas ilustrar/endossar a ‘visão’ que Constantino tivera, o que teria desencadeado um processo de aceitação do movimento cristão no Império Romano.

Utilizamos tais trechos como objeto de comparação em virtude da semelhança quanto à abordagem histórica e aos recursos linguísticos empregados. Lembremo-nos de que um manual é do século XIX e outro do século XXI! Algumas questões chamam-nos atenção: O que os autores querem dizer com ‘conta-se’? Que concepção de História (e de ensino de História) permitiria tal construção? Notadamente, os autores não estão preocupados em explicitar as fontes históricas que possibilitaram essa versão sobre o passado, nem problematizá-la, a partir das marcas de autoria, destinatário e do ambiente político-cultural em que os autores e seus escritos estavam inscritos.

Com isso, perde-se uma excelente oportunidade para demonstrar aos leitores (preferencialmente jovens em idade escolar) a maneira como o conhecimento histórico é construído e seu caráter subjetivo, visto que se

trata de uma ciência da interpretação e não uma ciência do real, mas, a nosso ver, a supressão deste percurso de construção do conhecimento histórico tem um propósito.

Ambos os fragmentos relacionam o êxito do movimento cristão no Império Romano a uma ‘visão’ ou ‘revelação’, o que corrobora com a ideia de intervenção divina nos processos históricos, além disso, esta abordagem nos remete à concepção providencialista da História Universal e à integração entre a história sagrada e a história civil ou os resquícios dela, no caso da obra *Conexões da História*. Chama-nos a atenção, no tocante ao processo de escrita da narrativa histórica escolar sob a perspectiva providencialista, o uso de causas sobrenaturais para explicar *a vitória miraculosa do cristianismo no IV século* (Cuchet, 2012: 41).

Em ambos os casos, a narrativa escolar está centrada em um acontecimento imprevisto e miraculoso – *Constantino (...) vira nos céos uma cruz e nella escriptas as palavras: “Com este estandarte serás vencedor”* e partem de tal acontecimento para referendar o chamado *triunfo do cristianismo* (Duruy, 1865: 169; Parley, 1869: 255). Por isso, deduzimos que a ordem dos acontecimentos não está dissociada da ideia de ‘intervenção divina’.

Parley, por exemplo, admite que a Providência Divina está na engrenagem dos processos históricos (1869: 242), os quais não excluem feitos miraculosos e mudanças políticas arquitetadas pela própria divindade. Sob este ponto de vista, entende-se que a vitória do cristianismo decorre de uma espécie de acidente inesperado na história, que seria ininteligível se não se considerasse a intervenção direta de Deus, ainda que tal orientação fique subentendida.

Em outros termos, essa percepção sobre o passado dava sentido a uma história que tinha a pretensão de ser universal, já que, por meio de casos particulares ou episódicos, o leitor apreenderia regras gerais de *validade atemporal* (Rüsen, 2001: 52), a partir dos valores e princípios morais provenientes das narrativas bíblicas, úteis à vida prática atual.

Nesse sentido, a narrativa histórica não apenas instruiria, mas também proferiria, a partir do passado, sentenças e juízos pertinentes ao presente e ao futuro. Assim, é, com o olhar voltado ao passado, que se buscava adquirir ensinamentos não só para o próprio tempo, mas também para o futuro, perspectiva que, por vezes, ainda se mantém no ensino de História: a exemplaridade do passado (Koselleck, 2006: 60) ou a ideia do passado

como reduto de lições ao presente. Esse modo ‘exemplar’ de atribuição de sentido ao passado, tão comum nos livros didáticos e nas aulas de História, a meu ver, dificulta o desenvolvimento do ‘pensamento histórico’, objetivo central desta disciplina escolar.

De modo mais abrangente, deduzimos que a escrita da histórica escolar oitocentista situa o presente imperial em um *continuum* do cânone bíblico e de seus modelos de virtude. Há, portanto, a intenção em estabelecer uma conexão entre o presente imperial e valores morais (religiosos) do passado como fundamento para compreender a constituição histórica e política do Império do Brasil.

É evidente, dado o exposto, que a seleção de conteúdos escolares em compêndios de História não é um procedimento neutro ou arbitrário; pelo contrário, a memória histórica fabricada exerce um papel político significativo como instrumento legitimador da ordem social vigente, no interior da qual o passado é domesticado para satisfazer a interesses e objetivos do presente (Guimarães, 2006).

A partir de 1870, a proposta de conciliação entre a história sagrada e a história civil, predominante até então, tornou-se difícil de ser sustentada, em virtude do avanço das descobertas arqueológicas, sobretudo no tocante às sociedades próximo-orientais e nilóticas e ao fortalecimento do positivismo e do evolucionismo darwinista no campo das ciências humanas, que produziram significativos impactos na escrita da história antiga escolar.

Artefatos arqueológicos da Antiguidade, que, antes se acumulavam nos gabinetes de curiosidades privados, ao longo do século XIX, passam a ser expostos em museus europeus, o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada da dinâmica político-cultural das sociedades próximo-orientais e do Egito, para além da imagem do Oriente já veiculada pela literatura grega, cujo expoente é Heródoto.

Há registros de várias viagens exploratórias ao Oriente Médio, sobretudo ao Egito, norte da África, que resultaram na publicação de uma série de estudos arqueológicos, entre os quais *Description de L’Egypte ou Recueil des observations et des recherches* (1809), publicada por ordem de Napoleão Bonaparte, em quatro tomos, a partir de artefatos e registros coletados durante as incursões do exército francês no Egito (1798-1799).

Em 1823, identificamos a produção de Ferdinand Albrecht Wolter, muito voltada à apresentação/descrição da cultura material, intitulada *Vorstudien zur Weltgeschichte*, que se reportava às práticas político-culturais dos assírios, babilônios, medos, povos da Anatólia, persas, egípcios, judeus, fenícios e cartagineses.

Registramos também a importância da decifração da escrita hieroglífica, em 1822, por Champollion; do antigo persa, em 1846, por Rawlison e do acádio, em 1857. Por meio de tais estudos linguísticos e da observação da cultura material catalogada por diversos manuais sobre a Antiguidade, pôde-se ler as fontes originais e apresentar às audiências uma narrativa histórica atualizada e mais consistente do ponto de vista das relações interdiscursivas.

Tais ‘descobertas’ foram essenciais para promover a reescrita da História Antiga no século XIX e, principalmente, problematizar concepções de História, cristalizadas até então. Pelo menos até 1870, desconhecemos narrativas escolares, no Brasil, que questionavam a autoridade da Bíblia ou a relativizava, mas tornou-se, cada vez mais difícil, a partir de 1870, com a publicação de tais estudos, conciliar a história sagrada, centrada na Bíblia, com a história civil que se ocupava das demais fontes.

Arqueólogos, ao longo do século XIX, descobriram, nos textos assírios, por exemplo, narrativas sobre o dilúvio, que integram a coleção de poemas intitulada *Epopeia de Gilgamesh*, que remontava, por sua vez, a uma prática discursiva muito anterior a dos israelitas, produzida pelos sumérios, depois pelos acádios e atualizadas pelos assírios.

As narrativas veterotestamentárias, escritas a partir de meados do século VII a.C (Finkelstein; Silberman, 2003; Liverani, 2016), teriam sido influenciadas por tais discursos, já que os livros canônicos teriam se apropriado não só de metáforas, estruturas argumentativas, artifícios imagéticos, enfim, *tópoi* literários, já presentes na literatura próximo-oriental, mas também de enredos muito conhecidos e compartilhados por tais sociedades. Assim, não é mais possível, pelo menos no campo da História, conceber os textos bíblicos dissociados de um diálogo com a escrita e com a cultura próximo-orientais que antecedem os israelitas.

Dito de outro modo, a decodificação de tais línguas antigas e, por extensão, a descoberta de uma série de práticas discursivas em diálogo com as narrativas bíblicas resultaram, pelo menos aos olhos de muitos

historiadores, em perda definitiva do *status* dos textos bíblicos como fundadores da história da humanidade e a história Antiga de Israel deixou de ter uma natureza exclusiva e passou a ser posta no mesmo patamar que as demais sociedades antigas em compêndios de história europeus.

Em muitos manuais oitocentistas do final do século XIX, que circulavam no Brasil, já se percebe que a história antiga de Israel deixa de ocupar os primeiros capítulos e desloca-se no sumário, considerando a anterioridade das experiências humanas da chamada 'Pré-história', cujos estudos se popularizaram na Europa a partir de meados do século XIX, do Egito Antigo e dos mesopotâmios, tal como se observa em *Noções Summarias de Historia Universal*, escrito por João Maria da Gama Berquó, professor substituto de História e Geografia no Ginásio Nacional (como passou a ser chamado o ICPII a partir do período republicano brasileiro):

PRELIMINARES I. Noções preliminares; II. Origem do homem segundo a Bíblia; III. Raças humanas. PRÉ-HISTÓRIA. I. Antiguidade do homem; Vestígios do homem quaternário; II. Divisão dos tempos pré-históricos; III. Época paleolítica; IV. Época neolítica; V. época do bronze; VI. Época do ferro. HISTÓRIA ANTIGA DO ORIENTE. I. Egito; II. Babylonia e Assyria; III. Palestina; I. Israelitas; II. Principaes acontecimentos da historia de Israel; III. Organização social, religião, letras e artes. IV. Phenicia. I. Phienicios; II. Principaes acontecimentos da historia da Phenicia; II. Organização social, religião, lettrasve artes. V. I. Media e Persia; II. Principaes acontecimentos da Media e da Persia; III. Organização social, religião, letras e artes. Historia da Grécia [...]; Historia de Roma (Berquó, 1894: I)

Observemos nesse sumário a justaposição entre a origem do homem “segundo a Bíblia” e tópicos de Pré-História, além do deslocamento da história antiga de Israel, que deixa de ocupar o primeiro plano na lista de conteúdos.

A Pré-História também é uma invenção europeia: na Inglaterra, o termo se popularizou a partir do estudioso John Lubbock por meio da publicação *Prehistoric Times* (1865), no interior da qual ficou mais claro que a história da humanidade não se circunscreve aos quadros cronológicos previstos pela narrativa bíblica, mais precisamente pelo Gênesis, livro que abriga a existência cosmogônica e humana. Se levarmos em consideração o Gênesis, ao pé da letra, como dissemos, a Terra teria sido criada entre aproximadamente 6.000 e 4.000 a.C.

Na França, a partir de 1844, com os estudos de Jacques Boucher Perthes, com base na descoberta de fósseis humanos e animais, como o fóssil de Neandertal (1857), produziram-se novas percepções sobre um passado de *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 152-176.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

longa duração, cuja chave de leitura, deve-se à publicação de *A origem das espécies*, por Charles Darwin (1865), obra que ofereceu uma teoria – a da evolução das espécies – por meio da conciliação entre a história natural e humana.

É importante dizer que essa historiografia impactou os compêndios de História Universal franceses, que influenciaram, por sua vez, a escrita da história antiga escolar no Brasil oitocentista, já que as escolas secundárias brasileiras utilizavam manuais traduzidos do francês (a maioria) e do inglês (a minoria).

E, na esteira destas ‘descobertas’, a primeira década do século XX foi marcada pelo desenvolvimento dos princípios básicos de datação radiométrica por meio da medição das taxas de Carbono 14 ou Urânio, o que resultou no que David Christian chama de “revolução cronométrica”, indispensável ao desenvolvimento da Paleontologia, Geologia, Arqueologia e principalmente da História (2010: 18). Com isso, as datações previstas nas narrativas bíblicas mostravam-se inadequadas ao entendimento da complexidade das experiências político-culturais do passado.

Então, as descobertas arqueológicas sobre as sociedades antigas orientais (Suméria, Acádia, Babilônia, Hitita, Assíria, Egípcia, Persa), como os poemas *Epopéia de Gilgamesh*, *Enuma Elish*, os mitos cosmogônicos egípcios de *Heliópolis e Mênfis*, o *Mazdaísmo Persa*, entre outros, lançaram novas luzes sobre as ‘origens’ da *História Universal*, que passou a dialogar e contestar o caráter exclusivo e original antes delegado às narrativas veterotestamentárias.

Na primeira metade do século XX, com o estabelecimento da República brasileira, a escrita da História Antiga escolar, nos compêndios de História Universal, passa a seguir duas tendências: de um lado, a vertente interpretativa religiosa, já presente nos compêndios do século XIX, marcada pela cosmologia do Gênesis e pela ideia de Providência Divina que justifica o ‘triunfo’ do cristianismo e sua relevância à ordem social vigente, sobretudo no campo da moralidade. Tais compêndios eram adotados predominantemente por escolas particulares de cunho confessional da Primeira República, mas, diferentemente dos compêndios do séc. XIX, essas narrativas contemplavam as descobertas arqueológicas e as propostas de renovação da escrita da História Antiga, desde que as novas abordagens não contradissem a autoridades dos escritos bíblicos,

*Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 152-176.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788



tal como se observa no *Compêndio de História Universal*, escrito pelo padre Raphael Maria Galanti:

A História Antiga subdivide-se em sagrada e profana: aquella narra os factos relativos ao Povo de Deus; esta os que pertencem aos Gentios [...] Na historia sagrada não há logar para semelhante divisão, por ser de fé o que ali se narra e porque, mesmo considerando a Escripura Sagrada simplesmente como um livro qualquer de historia, prova-se cabalmente a sua autoridade. Com efeito prova-se: 1) por meio das cousas referidas, que, por conseguinte, facilmente se transmitem de pae a filho; 2) da parte de Moysés, que reúne em si todas as qualidades de historiador veridico, a saber sciencia e veracidade. Pois é impossível recusar o dote da veracidade a um homem escolhido pelo próprio Deus para libertar e guiar o seu povo, e que, durante toda a vida, deu o mais brilhante exemplo de gravidade, rectidão e santidade [...] Além disto, esses mesmos acontecimentos, com pequenas alterações, introduzidas pelo estado de barbaria em que se acharam os homens depois da confusão das línguas, encontram-se referidos por todos os povos, e, em nossos dias, são admiravelmente confirmados pelas descobertas da Assyria. A própria sciencia moderna, com especialidade a geologia, harmoniza-se tão bem com a historia de Moysés que o grande Ampère poudé dizer: Ou Moysés possuia uma cultura scientifica igual à que temos no séc. XIX ou era inspirado (1907: 3-4).

Por se tratar de uma obra escrita por um clérigo, esperava-se, no limite, a adesão à proposta conciliatória entre história sagrada e profana. O que salientamos, no entanto, são os esforços para a manutenção da legitimidade das narrativas bíblicas e sua primazia, diante do incômodo que as renovações historiográficas apresentavam, como já mencionamos. Galanti, por exemplo, sublinha que a Escripura Sagrada não pode ser concebida como *um livro qualquer de história*, isto é, não se equiparava a outras 'histórias' e Moisés não era apenas um personagem da Antiguidade, mas, segundo ele, *reúne em si todas as qualidades de historiador verídico, a saber sciencia e veracidade*, isto é, ele cumpria com os protocolos requeridos pelo estatuto científico da História, inspirado pelo projeto racionalista da ilustração, porquanto Moisés estava sintonizado com a *ciência moderna*, uma vez que [...] *possuía uma cultura scientifica igual à que temos no séc. XIX ou era inspirado*.

Por outro lado, há a vertente laica ou científica, norteadada pela perspectiva positivista e evolucionista darwiniana que admitia, por exemplo, que a origem humana resultava de um processo de desenvolvimento biológico e social que remonta à Pré-História. No prólogo de *Noções de História Universal – resumos das lições professadas na Escola Normal* (1920), escrito por Leôncio Correa, diretor do Colégio Pedro II e docente de História Universal da Escola Normal (hoje Instituto de Educação do Rio de Janeiro) em co-

autoria com Joaquim Osório Duque-Estrada, professor de História Geral do Brasil do Colégio Pedro II, lemos:

A Scienza afferma apenas que a Terra é um planeta, como os outros, pertence ao systema solar, e que, tendo sido, um globo incandescente, gyrando no espaço, levou, talvez, milhões de annos para se solidificar na sua crosta externa e resfriar-se a ponto de tornar possível a vida do homem e dos outros animaes na sua superfície. Afferma também que a existência do homem data de mais de duzentos mil annos, e que elle appareceu e viveu ao lado de varias espécies de animaes, hoje de todo desaparecidas (Correa; Duque-Estrada, 1920: 12 *apud* Tavares, 2012: 55).

Embora a instrução pública demonstre certa predileção pela vertente laica ou científica, nota-se que ambas as vertentes seguem nas escolas secundárias concomitantemente, e, ao considerar o predomínio de escolas particulares (96,46%) que atendiam a 88,94% dos jovens, a conciliação entre História Sagrada e História Profana não sofre mudanças significativas no ensino de História brasileiro (Tavares, 2012: 56).

Trata-se de uma herança dos compêndios de História setecentistas e oitocentistas franceses difícil de superar. Manuais franceses também continuavam a ser traduzidos e implementados no ensino de história na Primeira República. Para Tavares, isso se explica, pelo menos em parte, pela “precariedade do acesso às fontes da Antiguidade por parte da maioria dos autores brasileiros que se dedicavam às obras escolares” (2012: 51-2), logo os compêndios franceses perfaziam a principal base de consulta para elaboração dos compêndios de História Universal brasileiros.

Os autores influenciados pelo positivismo e pela noção de evolução, como Correa e Duque-Estrada (1920), seguem comprometidos com a ideia de uma ‘ciência do passado’ que permite a observação de um conjunto de ‘verdades’ ou ‘leis’ universais, indispensáveis à compreensão do processo civilizacional e seus ‘estágios’ bem como com a construção de uma identidade nacional republicana, por isso a ênfase de muitos compêndios sobre a história da república romana, abordada como um modelo político, militar e jurídico à república brasileira.

A despeito da força da vertente religiosa no ensino brasileiro, como argumentamos, a partir de 1870, verifica-se o fortalecimento da História Civil, em grande medida sob a influência do paradigma positivista e da ideia de evolução que imprimiu outra interpretação à chamada história universal, no interior da qual Grécia e Roma passaram a desfrutar de uma posição ímpar, posto que a documentação antiga, mais enfaticamente,

passa a ser concebida pela ótica de experiências nacionalistas europeias, comprometida com a ‘explicação genética da civilização ocidental’ (Morales; Silva, 2020: 128), o que corroborava para forjar a noção de ‘identidade cultural ocidental’.

Verifica-se, por exemplo, concomitantemente ao uso da expressão História Universal, para se referir aos manuais de História, o emprego de *História da Civilização*, o que sinaliza mudanças significativas no processo de atribuição de sentido ao passado. José de Sá Benevides, bacharel em ciências sociais e jurídicas e professor da Escola Normal Secundária da Capital de São Paulo, em sua *Historia da Civilisação*, nos explica: *Abolida a idéia, já hoje depreciada, de uma Historia Universal, é conhecida a tendencia actual no ensino para transformar a velha historia das batalhas e das datas em Historia da Civilisação* (1912: 04).

Trata-se de uma abordagem histórica que declaradamente pretende não só se distinguir da anterior, mas também apresentar-se epistemologicamente diferente, na medida em que procura se desvencilhar, sobretudo da perspectiva providencialista da história universal e sua proposta conciliatória, de tal forma que, no lugar das Escrituras, são as ‘civilizações’ grega e romana que se tornam referência ao presente. Com as palavras de Benevides,

De todas as civilizações do mundo antigo [...] é a romana evidentemente a mais importante [...] nenhuma outra apresenta mais pontos de contato com as civilizações modernas do nosso Ocidente [...] pode-se dizer que o occidente da Europa, principalmente as nações neo-latinas, são apenas uma transformação da sociedade romana do Imperio (1912: 73)

Em Bevenides, a história não deixa de cumprir sua função de *Historia Magistra Vitae*, na condição de portadora de exemplos ao presente. Todavia, verifica-se, sob a ótica de tais narrativas escolares, que o passado não só instrui o presente, mas também oferece suas origens político-culturais. Mudam os sujeitos e suas ações, mas mantêm-se os propósitos da História no ensino: a exemplaridade do passado; agora, com a perpetuação da percepção de que somos herdeiros diretos de práticas político-culturais genuinamente ocidentais, provenientes das sociedades gregas e romanas.

No interior dessa abordagem a Antiguidade Oriental, constituída pelos estudos dos *egyptios, assyrios, babylonios, fenícios, hebreus, irarianos, ayras da India e chyneses* (Benevides, 1912: 241), funcionaria como uma espécie de

*Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 152-176.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

antessala para o nascimento dos traços civilizatórios do Ocidente, cujo modelo é Roma, posto que: *os gregos constituíram a cidade, é verdade, como a Ásia nunca a tinha conhecido, mas jamais souberam elevar-se á concepção de um estado unido e forte, como o dos romanos* (Benevides, 1912: 55).

Até hoje, a defesa de que a democracia, as cidades, a liberdade, a lei, a república, entre outras experiências humanas, não foram “inventadas” por gregos e romanos; e, sim, resultado do compartilhamento de experiências culturais com seus vizinhos, especialmente com as sociedades próximo-orientais, desagrada a muitos pesquisadores afinados a posturas mais etnocêntricas.

Outra crítica à escrita da História Antiga escolar, dos compêndios oitocentistas à contemporaneidade, versa sobre o caráter segmentado ou categorizado com que a Antiguidade é apresentada aos estudantes, na medida em que estimula o estudo das chamadas ‘civilizações’ de forma isolada e numa temporalidade linear que objetiva exaltar não só a Grécia e seus paradigmas culturais, mas também Roma e suas experiências políticas.

Em geral, essa forma de atribuir sentido ao passado (eurocêntrica) resulta no que Guarinello chamou de ‘corrida de revezamento’ (2003: 52) da História Antiga, na medida em que as narrativas históricas se organizavam de forma a mostrar como as civilizações do oriente apresentaram importantes realizações, a serem reatualizadas e aprimoradas pelo Ocidente, de tal forma que o mundo ocidental avançava, enquanto o Oriente se tornava atrasado, imóvel; abordagem que viabilizou, no marxismo, pensar o Oriente sob a ótica do chamado ‘modo de produção asiático’ e, entre os pensadores liberais conservadores, sob a ótica do ‘despotismo asiático’ (Morales; Silva, 2020: 141).

No tocante à história do cristianismo, nota-se, em *História da Civilização*, que os movimentos cristãos estão integrados à política romana, na medida em que se beneficiaram da postura pró-cristã do imperador Constantino e passaram a cooperar com o poder imperial, tornando-se parte da história político-cultural romana (Benevides, 1912: 67), diferente de abordagens anteriores que concebiam o cristianismo sob a ótica da literatura cristã e numa perspectiva teológica.

A partir da Era Vargas, nota-se o fortalecimento da vertente laica ou científica e, até meados da década de 80, nos LDs de História, em geral, os

conteúdos de História Antiga seguem de maneira factual, descritiva, biográfica, etapista, centrada em acontecimentos políticos e militares e distantes de questões cotidianas dos estudantes; em geral a Antiguidade Clássica era estudada como algo a ser emulado (os grandes homens e seus feitos) ou conectado às nossas origens civilizacionais, situação que se intensifica durante a ditadura militar, momento em que o controle ideológico havia se tornado mais presente na publicação dos manuais de História para o antigo 2º. Grau (Silva, 2001: 08).

Com o processo de redemocratização, a escrita da história antiga escolar passa a ser insistentemente questionada pela Academia, momento em que diferentes aportes teórico-metodológicos (nova história cultural, história social) contribuíram para integrar diferentes temas, fontes e linguagens ao ensino de História Antiga.

As décadas de 1980 e 1990 assistiram a uma renovação dos estudos sobre a Antiguidade, no Brasil. Incomodados com a narrativa escolar sobre a Antiguidade, os historiadores Pedro Paulo A. Funari (2004), Gilvan Ventura da Silva (2001), Norberto Luis Guarinello (2003), Ana Teresa Marques Gonçalves (2001), Glaydson José da Silva (2011) e Semíramis Corsi Silva (2010), entre outros, manifestaram-se, em diferentes periódicos, acerca das limitações, simplificações ou generalizações dos livros didáticos.

Em geral, suas inquietações versam sobre a discrepância entre os estudos históricos acadêmicos e a narrativa histórica escolar; a pretensão da escrita da história escolar, nos livros didáticos, em transmitir ‘verdades históricas’, ausência de especialistas da área de Antiga e Medieval nas coleções didáticas; generalizações e reducionismos muito frequentes, como tratar as experiências político-culturais de Atenas e Esparta como modelos à compreensão da Grécia Antiga ou compreender o Império Romano como uma unidade político-administrativa homogênea e harmônica cujo centro é Roma; persistência dos autores e editoras dos LDs em relação à questão das ‘origens’ do mundo contemporâneo, o que justificaria o estudo do passado: origem do homem, da cidade, das instituições, das religiões etc; ausência de atividades com fontes históricas (leitura iconográfica, cartográfica, epistolar etc); predomínio de atividades ancoradas na memorização/reprodução da narrativa escolar; os títulos que constam na bibliografia dificilmente aparecem integrados à narrativa escolar; dificilmente se verifica um roteiro para uso de fontes escritas e

audiovisuais indicadas pelos LDs, o que perpetua o uso de fontes históricas como mera ilustração e, por fim, afirmam que os LDs não demonstram a simultaneidade das experiências político-culturais da Antiguidade. No que diz respeito a este tópico, Guarinello esclarece que a História Antiga:

[...] é apresentada ao público em geral na forma de uma sucessão cronológica, como se a tocha da História, na corrida de revezamento que é o progresso da humanidade, tivesse sido transmitida progressivamente de Leste a Oeste. Como se a História se apagasse progressivamente a Leste, para reacender-se a Oeste, à medida que o foco da civilização se deslocava. (Guarinello, 2003: 52)

Neste excerto, o historiador destaca as implicações ideológicas subjacentes a essa configuração discursiva. Em primeiro lugar, a história ensinada, abordada de tal maneira, propaga a falsa percepção de que as sociedades mesopotâmicas, egípcias, gregas e romanas se sobrepõem umas às outras cronologicamente; isto é, após os povos da Mesopotâmia, sucedem-se os egípcios, em seguida, os gregos e, por fim, os romanos. Esquecem-se de que tais sociedades desenvolveram-se concomitantemente. Essa perspectiva que curiosamente está presente até hoje nos livros didáticos, remonta aos compêndios do início do século XX, tal como se observa a seguir:

Marcha da civilização: Foi perto dos primeiros rios que se desenvolveram as primeiras civilizações: os Egípcios nas margens do Nilo, os Assírios e os Babilônios nas ribas do Tigre e do Euphrates, os Hindus ao longo do Ganges; do Oriente, a civilização passou para a Grécia, da Grécia foi até Roma, de Roma espalhou-se em toda a Europa, para chegar finalmente ao Novo Mundo e à Oceania. Vê-se que partiu do Oriente para o Ocidente e seguiu a marcha aparente do sol (F.T.D., 1923: 9-10).

Ainda que identifiquemos avanços, na escrita da História Antiga escolar, em decorrência da visibilidade das críticas acima, parte delas acatadas pelo PNLD<sup>3</sup>, que estimularam editoras e autores de LDs a repensar a organização/seleção de conteúdos históricos, abordagens historiográficas e perspectivas educacionais, a história do(s) cristianismo(s) segue com pífios enfrentamentos, apesar de sua relevância à cultura política e religiosa brasileira.

---

<sup>3</sup> O PNLD é um programa do Governo Federal brasileiro, fundado na década de 1980, que, desde 1997, por meio de editais, avalia, compra e disponibiliza livros didáticos aos estudantes da educação básica, exceto educação infantil.

Salientamos os esforços de dois estudos recentes, a saber: a dissertação de Nascimento, *Cristianismos na Antiguidade e livros didáticos* (2018) e o estudo de Farias Junior e Moura, intitulado: *História dos cristianismos nos livros didáticos* (2020). Ambos ressaltam o descompasso entre as pesquisas históricas acadêmicas e a narrativa histórica escolar, visto que os manuais de ensino de História:

[...] impossibilitam pensar as experiências religiosas cristãs a partir das circunstâncias históricas e das condições político-culturais de produção dos discursos cristãos, o que contribui para corroborar com perspectivas reducionistas ou simplificadoras que perpetuam uma história do cristianismo apenas situada na história, mas não em diálogo com ela, porquanto, sob a ótica de tais materiais didáticos, os cristãos perfazem um mundo à parte, como se estivessem na contramão do ambiente cultural do qual emergiram (Farias Junior; Moura, 2020: 108)

Alguns críticos diriam que nosso propósito analítico está fadado ao fracasso, porque os LDs não objetivariam incluir as diferentes vertentes, movimentos e acontecimentos históricos, como se fosse um grande repositório de dados. Mas, se considerarmos que o estudo da História, na Educação Básica, está comprometido com a ampliação de nosso olhar sobre o presente, com o intuito de formar cidadãos críticos, participativos e atuantes em seus diferentes campos de experiência político-cultural, o estudo do cristianismo se torna, convenhamos, um tema central.

Como nos lembra, André Chevitarese, em suas aulas, qualquer historiador que almeje compreender minimamente ações e comportamentos humanos na contemporaneidade, precisa ler a Bíblia e entender suas recepções, tendo em vista a influência do discurso religioso cristão na história do Brasil para refletir sobre modos de agir e pensar que nos afetam. Se o ensino de História não nos permitir compreender a historicidade de experiências religiosas, presentes em nosso ambiente político-cultural e desconsiderar a natureza multiperspectivada das experiências humanas no tempo, ela serve a que propósito?

## **Referências bibliográficas**

ALVES, A.; OLIVEIRA, L. F. *Conexões com a História: das origens do homem à conquista do Novo Mundo*. v. 01. SP: Moderna, 2010.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Poutignat; STREIFF-FENART, Jocelyne (Org.). *Teorias da etnicidade*. SP: Editora Unesp, 1998.

BERQUÓ, J. M. G. *Noções summarias de História Universal*. RJ: Livraria Classica de Alves & C, 1894.

BENEVIDES, José E. C. de Sá. *Historia da Civilização: lições*. 3ª. edição. RJ; SP; Belo Horizonte, Francisco Alves & C., 1912.

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

BONUCCI, A. M. *Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico*. Lisboa: Oficina de António Pedroso Galvão, 1706.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: teatro de sombras*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. RJ: Editora FGV, 2011.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, v. 2, s/n., p. 1-55, 1990.

CHRISTIAN, David. The return of universal history. *History and Theory*, n. 49, 2010.

CORREA, Leoncio e ESTRADA, Joaquim Osório Duque. *Noções de História Universal: resumos das lições professadas na Escola Normal*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1920.

CUCHET, Guillaume. Comment dieu est-il acteur de l'histoire? *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, n.01, 2012.

DURUY, Victor. *Compêndio da Historia Universal*. Trad.Francisco Bernardino de Souza. Rio de Janeiro. Ed. B. L. Garnier. 1865.

F.T.D. *Elementos da História Universal*. Rio de Janeiro: Editora F.T.D., 1923.

FARIAS JUNIOR, J. P. *História Antiga: trajetórias, abordagens e metodologias de ensino*. SP, Uberlândia: Navegando, 2020.



\_\_\_\_\_; Guimarães, S. Manuais de ensino de História oitocentistas: reflexões sobre o cristianismo na história escolar no Império do Brasil. *Revista Cadernos de História da Educação*, v. 20, n.03, 2020.

\_\_\_\_\_; Moura, R. G. História dos cristianismos nos livros didáticos: considerações sobre a narrativa histórica escolar. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, v. 2, n. 6, 2020.

FILLAFER, F. L. A world connecting? From the unity of history to global history. *History and Theory*, v.56, n.01, 2017.

FINKELSTEIN, I; SILBERMAN, N. A. *A Bíblia não tinha razão*. SP: A Girafa editora, 2003.

FONSECA, T. N. L. *História do ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FUNARI, P. P. A importância de uma abordagem crítica da história antiga nos livros escolares. *Revista História Hoje*, São Paulo, n. 4, 2004.

GALANTI, Raphael M. *Compêndio de História Universal*. 4ª. Edição. SP: Duprat & Comp, 1907.

GONÇALVES, A. T. M. Os Conteúdos de História Antiga nos Livros Didáticos Brasileiros. *Revista Eliade*, v. 2, ed. Especial, 2001, p. 09-13.

GUARINELLO, N. L. Uma morfologia da História: as formas da História Antiga. *Politeia*, v.3, n.1, 2003, p. 41-61.

GUIMARÃES, M. L. S. Escrever a história, domesticar o passado. In: LOPES, A, H; VELLOSO, M. P; PESAVENTO, S. J. *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*, RJ: 7Letras, 2006.

KOSELLECK, R. *Futuro passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC/RJ, 2006, p. 41-60.

LIVERANI, M. *Antigo Oriente*. História, sociedade e economia. Tradução Ivan Esperança Rocha. SP: EDUSP, 2016.

MARTINS, A. L. Pensar as origens. *História: Questões & Debates*, n.48/49, p. 195-223, 2008.

NASCIMENTO, W. B. Cristianismos na Antiguidade e livros didáticos: um manual pedagógico como proposta ao ensino de história voltado ao professor (a) do ensino médio. *Dissertação* (Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas), Universidade Estadual do Maranhão, 2018, p. 23-55

PARLEY, Pedro. *História Universal resumida para uso das escolas dos Estados Unidos da América do Norte*. Trad. Lourenço José Ribeiro. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Lammert, 1869.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

RUCKSTADTER, F. M. M.; RUCKSTADTER, V. C. M. As origens do ensino de História no Brasil Colonial: apresentação do Epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta Antônio Maria Bonucci. *Revista Histedbr On-line*, n. esp., p. 76-85, maio, 2010.

RÜSEN, Jörn. Tópica: formas da historiografia. In: *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2001, p. 17-84.

SILVA, G. V. da. História Antiga e livro didático: uma parceria nem sempre harmoniosa. *Anais Eletrônicos do III Encontro da ANPUH-ES*. (Des)Caminhos da Colonização. Vitória, 2001. Disponível no site <http://www.anpuhes.hpg.ig.com.br/listaanais3.htm>.

SILVA, G. V. Simplificações e Livro Didático: um estudo a partir dos conteúdos de História Antiga. *Revista Eliade*, v. 2, ed. Especial, 2001, p. 18-22.

SILVA, G. J. *Os avanços da História Antiga no Brasil*. In: Simpósio Nacional de História – ANPUH, 26. Anais... São Paulo, julho 2011.

SILVA, S. C. Aspectos do ensino de história antiga no Brasil: algumas observações. **Alétheia**: Revista de estudos sobre Antiguidade e Medievo, v. 1, 2010.

TAVARES, André Luiz Cruz. A presença da História Antiga nos compêndios didáticos de História da Primeira República e a construção identitária nacional. *Tese* (Doutorado em História). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca, 2012.

*Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 152-176.  
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788