

**Luis Filipe Bantim de Assumpção**  
**César Fornis**  
**Carlos Eduardo da Costa Campos**  
**Angelo Ferreira Monteiro**  
**Organizadores**

**Encontros Transatlânticos:  
Diálogos em História,  
Patrimônio Cultural e  
Educação**



UNIVERSIDADE DE  
**vassouras**



UNIVERSIDAD  
**D SEVILLA**  
1505



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL



## **Encontros Transatlânticos**

**Diálogos Interinstitucionais em História,  
Patrimônio Cultural e Educação**



# Encontros Transatlânticos Diálogos Interinstitucionais em História, Patrimônio Cultural e Educação

## Organização

Luis Filipe Bantim de Assumpção

César Fornis

Carlos Eduardo da Costa Campos

Angelo Ferreira Monteiro



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Assessor de Relações Institucionais da Presidência da FUSVE  
Doutorado em História, em parceria com a UNISINOS  
Curso de Graduação em Pedagogia  
Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação – GHPE  
Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI  
Observatório da Educação



UNIVERSIDAD  
DE SEVILLA

Departamento de Historia Antigua  
Proyecto US-1380257 (Universidad de Sevilla)  
Proyecto PID2020-112558GB-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación)



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL

Espaço Interdisciplinar de Estudos da Antiguidade – ATRIVM/UFMS  
Museu de Arqueologia

Vassouras-RJ  
2023



© Universidade de Vassouras Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

Os textos publicados nesta obra são de responsabilidade de seus autores. As informações neles contidas, bem como as opiniões emitidas, não representam pontos de vista da Universidade de Vassouras e das demais instituições envolvidas.

Todos os textos desta obra foram avaliados por pareceristas *Ad hoc* no formato dupla-cega.

**Presidente da Fundação Educacional Severino Sombra**  
Adm. Gustavo Oliveira do Amaral

**Reitor da Universidade de Vassouras**  
Prof. D.Sc. Marco Antonio Soares de Souza

**Assessor de Relações Institucionais da  
Presidência da FUSVE**  
Prof. M.Sc. Hamilton Moss de Souza

**Pró-Reitor de Pesquisa e  
Pós-Graduação**  
Prof. D.Sc. Carlos Eduardo  
Cardoso

**Pró-Reitora de Extensão  
Universitária e Desportos**  
Prof. Consuelo Mendes

**Pró-Reitora  
Administrativa e de  
Ciências Humanas**  
Prof.ª M.Sc. Alyne França  
Rivelo

**Editora-Chefe das Revistas Online da  
Universidade de Vassouras**  
Prof.ª M.Sc. Lígia Marcondes Rodrigues dos  
Santos

**Coordenador Local de Doutorado em  
História**  
Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de  
Assumpção

#### **Organização**

Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção  
Prof. D.Sc. César Fornis  
Prof. D. Sc. Carlos Eduardo da Costa Campos  
Prof. M.Sc. Angelo Ferreira Monteiro

#### **Conselho Executivo**

Prof.ª D.Sc. Aline Vanessa Locastre (UEMS)  
Prof. D. Sc. André da Silva Bueno (UERJ)  
Prof. M.Sc. Angelo Ferreira Monteiro (UniVassouras)  
Prof. D. Sc. Carlos Eduardo da Costa Campos (UFMS)  
Prof. D.Sc. César Fornis (Universidade de Sevilha)  
Prof.ª D.Sc. Cristina de Souza Agostini (UFMS)  
Prof. D. Sc. Fábio de Souza Lessa (UFRJ)  
Prof. D. Sc. José Maria Gomes de Souza Neto (UPE)  
Prof.ª M. Sc. Laura Roseli Pael Duarte (UFMS)  
Prof.ª D.Sc. Lia Raquel Toledo Brambilla Gasques (UFMS)  
Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção (UniVassouras)  
Prof.ª M.Sc. Mônica Cristina Soares Barretto (UniVassouras)  
Prof. D.Sc. Rainer Guggenberger (UFRJ)

### Conselho Consultivo

Prof. D.Sc. Adiel Queiroz Ricci (UniVassouras)  
Prof.<sup>a</sup> D. Sc. Ana Paula Squinelo (UFMS)  
Prof. M.Sc. Bruno Brandão Augusto (UniVassouras)  
Prof. D.Sc. Eduardo Cavalcanti Schnoor (Instituto Vassouras Cultural)  
Prof.<sup>a</sup> D.Sc. Fabiana Pereira do Amaral (UFRJ)  
Prof.<sup>a</sup> D.Sc. Irenilda Reinalda Barreto de Rangel Moreira Cavalcanti (UniVassouras)  
Prof.<sup>a</sup> M.Sc. Magda Elaine Sayão Capute (SMED-Vassouras)  
Prof.<sup>a</sup> M.Sc. Marcia Sena Barbosa Monsorez Ribeiro (UniVassouras)  
Prof. D. Sc. Marcus Vinícius Kelli (UNIRIO)  
Prof.<sup>a</sup> D. Sc. Maria Cristina Bohn Martins (UNISINOS)  
Prof.<sup>a</sup> M.Sc. Maria Fernanda C. de Castro Moraes Ricci (UniVassouras)  
Prof.<sup>a</sup> M.Sc. Marinéa da Silva Figueira Rodrigues (UniVassouras)  
Prof. D. Sc. Paulo César dos Reis (ICTIM)  
Prof. M. Sc. Paulo Tong (UniVassouras)  
Prof.<sup>a</sup> D. Sc. Semíramis Corsi Silva (UFMS)  
Prof. M. Sc. Walmir Fernandes Pereira (SEEDUC-RJ)  
Prof. D. Sc. Wendell dos Reis Veloso (UERJ)

### Diagramação e Editoração Eletrônica:

Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção  
Aux. Acadêmico Luis Felipe Soares Gomes

### Idealização / Projeto Gráfico / Arte da capa:

Prof. M.Sc. Angelo Ferreira Monteiro

### Imagem da Capa:

imagem: Freepik.com

[https://br.freepik.com/vetores-gratis/conceito-de-cartografia-de-mapa-mundo-vintage\\_5671433.htm#query=mapa%20mundi%20antigo&position=3&from\\_view=keyword](https://br.freepik.com/vetores-gratis/conceito-de-cartografia-de-mapa-mundo-vintage_5671433.htm#query=mapa%20mundi%20antigo&position=3&from_view=keyword)

### Editora da Universidade de Vassouras

Av. Expedicionário Oswaldo de Almeida Ramos, 280, Bloco 3, 2º andar

- Centro, Vassouras-RJ, CEP: 27700-000 Tel.: (24) 2471-8367

E-mail: editorauss@universidadedevassouras.edu.br

<p>En17</p> <p>Encontros transatlânticos : diálogos interinstitucionais em história, patrimônio cultural e educação / Organizado por: Luis Filipe Bantim de Assumpção, César Fornis, Carlos Eduardo da Costa Campos, Angelo Ferreira Monteiro. - Vassouras, RJ : Editora Universidade de Vassouras, 2023 374 p.</p> <p>Recurso eletrônico <a href="http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/PT/article/view/3597">http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/PT/article/view/3597</a> Formato: E-book ISBN: 978-65-87918-47-1</p> <p>1. História social. 2. Patrimônio cultural. 3. Educação. I. Assumpção, Luis Filipe Bantim de. II. Fornis, César. III. Campos, Carlos Eduardo da Costa IV. Monteiro, Angelo Ferreira. V. Universidade de Vassouras. VI. Título.</p> <p>CDD 306.09</p>
---



**Apoio Cultural:**





A Marco Antônio Vaz Capute  
*In memoriam*



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	17
<i>Wendell dos Reis Veloso</i>	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	21
<i>Luis Filipe Bantim de Assumpção</i>	
<i>César Fornis</i>	
<i>Carlos Eduardo da Costa Campos</i>	
<i>Angelo Ferreira Monteiro</i>	
<b>CORPOS &amp; GINÁSTICA NA IMAGÉTICA ATENIENSE</b>	33
<i>Fábio de Souza Lessa</i>	
<b>O ORÁCULO DE DELFOS E ESPARTA: UMA RELAÇÃO SIMBIÓTICA</b>	51
<i>Javier Jara Herrero</i>	
<b>TECENDO MICRO-ANÁLISES DE UMA CORRESPONDÊNCIA SECRETA DE 1765, EM “VASTÍSSIMOS SERTÕES”: A FUNDAÇÃO DA CAPITANIA DE MATO GROSSO E AS QUESTÕES GEOPOLÍTICAS ENTRE OS IMPÉRIOS PORTUGUÊS E ESPANHOL NO SETECENTOS</b>	73
<i>Angelo Ferreira Monteiro</i>	
<b>O CONJUNTO MUSICAL “OITO BATUTAS” EM 1929: TRAJETÓRIAS NEGRAS EM CONTEXTO DE RACIALIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA</b>	103
<i>Bruno Brandão Augusto</i>	
<b>EDUCAÇÃO, CONFUCIONISMO E AS CRISES CHINESAS NA VIRADA DOS SÉCULOS 19-20</b>	117
<i>André Bueno</i>	
<b>OS AFLUENTES DO RIO PAULO FREIRE: INFLUÊNCIAS DAS EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NO CHILE</b>	135
<i>Danilo de Assis Rodrigues</i>	

EPIGRAFIA E INSCRIÇÕES HONORÍFICAS  
AUGUSTANAS: REFLEXÕES METODOLÓGICAS E  
PROPOSTA DE TRADUÇÃO 145

*Carlos Eduardo da Costa Campos*

PESSOA E O DESASSOSSEGO: DANDISMO,  
SUBJETIVISMO E POEMAS EM PROSA 165

*João Tavares Bastos*

PLURALISMO JURÍDICO: O EXERCÍCIO NATURAL DAS  
LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS TRADICIONAIS  
QUILOMBOLAS FACE ÀS EXIGÊNCIAS LEGAIS DE  
ORGANIZAÇÃO SOCIOJURÍDICA POR MEIO DE  
ASSOCIAÇÕES CIVIS DETERMINADAS PELO DECRETO  
Nº 4.887/2003 (A LIDERANÇA DE ANTÔNIO  
NASCIMENTO FERNANDES – TONINHO CANECÃO) 185

*José Roberto Fani Tambasco*

*Almir Gonçalves Fernandes*

RECEPÇÃO, USO E APROPRIAÇÃO DA ESPARTA  
ANTIGA, NAS REVOLUÇÕES AMERICANA E  
FRANCESA 205

*César Fornis*

O ANTIGO SONHO DE SIMETRIA NA REPÚBLICA  
ANTIGA E MODERNA: ARISTÓFANES, PLATÃO E O  
PENSAMENTO FEMINISTA CONTEMPORÂNEO 229

*Manel García Sánchez*

A BATALHA DAS TERMÓPILAS NA HQ *MORT CINDER* –  
POLÍTICA, ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA  
HISTÓRICA COM LINGUAGENS ALTERNATIVAS 253

*Luis Filipe Bantim de Assumpção*

O MESTRADO NO METAVERSO: RELATO DE  
EXPERIÊNCIA DE UMA DEFESA 277

*Lidiane Aparecida Santana Nunes*

*Marco Aurélio dos Santos Silva*

*Carlos Eduardo Cardoso*

*Eduardo Tavares Lima Trajano*

*Larissa Alexsandra da Silva Neto Trajano*

DICAS PRÁTICAS PARA APLICAÇÃO E USO DA  
METODOLOGIA CHALLENGE BASED LEARNING 283

*Andrew Diniz da Costa*

*Carlos José Pereira de Lucena*

*Anrafel Fernandes Pereira*

*Gustavo Robichez de Carvalho*

APRENDER A ENSINAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA  
SOBRE AS DIVINDADES FEMININAS GREGAS 299

*Unai Iriarte*

*Aida Fernández Prieto*

DANDO VOZ AO INVISÍVEL NA SALA DE AULA  
UNIVERSITÁRIA: PROPOSTA DE INOVAÇÃO DOCENTE  
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA 317

*Elena Duce Pastor*

HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA EM 3D – O PROJETO  
EXPERIMENTA LA ANTIGÜEDAD DIGITAL 339

*Diego Chapinal-Heras*

*Manuel Elías Rey-Álvarez*

*Carlos Díaz-Sánchez*

*Lucía Pagola Sánchez*

*Natalia Gómez García*

*Sergio España-Chamorro*

Sobre os Autores 363





## PREFÁCIO

Durante as décadas de 1960 e de 1970 o pensador francês Michel Foucault argumentou em diferentes obras algo, até então, polêmico: o poder não seria uma coisa a se possuir! O poder seria, diferentemente disso, uma possibilidade de ação. Evidentemente que, a despeito do que os críticos desonestos apregoam, Foucault nunca negou que nas diferentemente sociedades, portanto de diversas maneiras, os agentes sociais possuem diferentes oportunidades de agência. E essa capacidade de realização que também podemos denominar de poder não pode ser compreendida sem outros dois elementos intrínsecos: o seu caráter produtor e a sua relação de promiscuidade com o saber.

Logo, segundo Foucault, o poder não é uma coisa que outros possuem e do qual outros são despossuídos, não possui apenas caráter repressivo (inclusive cria aquilo que diz apenas reprimir) e, o que mais nos interessa aqui, justifica-se e possibilita-se por meio do saber. Dessa forma, o saber apresenta-se como uma estratégia de manutenção e também de implosão do *status quo*.

Partir do pressuposto de que saber e poder se relacionam de forma promíscua ao ponto de confundirem-se tem implicações graves. Considerando as reflexões de Friedrich Nietzsche, e de alguma forma avançando no proposto pelo pensador prussiano, Foucault denunciou que o saber atua na normatização da sociedade, inclusive, produzindo nossas subjetividades; o outro ponto diz respeito à completa humanização do saber. Entendê-lo a partir do que poderíamos denominar de perspectiva foucaultiana é romper com a perspectiva metafísica do saber e compreendê-lo, antes de qualquer coisa, como produto humano, como cultura.

O rompimento com a concepção iluminista e cientificista de saber, com a qual há cientistas ainda hoje agarrados, escancara o caráter humano, artificial, localizado e histórico do saber. Considerando a Filosofia da Ciência, talvez o maior impacto destas proposições possa ser sumarizado no princípio da *falseabilidade* proposto por Karl Popper, desde a década de 1930. Nos estudos históricos, porém, o impacto adveio de modo mais objetivo, um pouco mais tarde, com o que Durval Muniz Albuquerque Júnior, Margareth Rago e Natanael Freitas denominam de *efeito foucault na historiografia*, a completa historicização de tudo, do que convenciamos como verdade (não confundida com a realidade!), até os caminhos racionais que utilizamos para convencená-la.

Daí Michel De Certeau insistir na História como, antes de tudo, uma atividade intelectual que se coloca entre o dado e o construído.

Sendo o saber científico em um modo geral, e no tocante ao nosso certame o conhecimento histórico, portanto, uma atividade humana, limitada e fruto da atividade intelectual do pesquisador com potencial de cancelar/denunciar estatutos de (a)normalidade, não há como não o entendermos como político, no sentido mais abrangente do termo.

É partindo do comprometimento humanista daqueles que reconhecem ser o saber também poder, que resultam os saberes expressos nas páginas da presente obra, nas quais são problematizados elementos tidos, por muitos, como a-históricos, tais como os corpos, o Estado, as religiosidades, as raças, a educação, os monumentos, as leis etc.

Tal compromisso também se expressa na compreensão, portanto, da educação para além da ideologia da aprendizagem, de acordo com a qual caberia aos discentes o direito/dever de aprender determinado conteúdo em detrimento de um processo educacional entendido como prática social e, dessa maneira, politizado e compromissado com desenvolvimento de habilidades e competências associadas aos ideais de fraternidade e solidariedade.

Este empenho também é manifestado na flagrante variação de abordagens que incluem a cultura material e imaterial entendidas como patrimônios humanos; além do necessário e capital contato interinstitucional, de caráter (inter)nacional, que atua no enfrentamento do papel, ainda presente, de subserviência da ciência nacional no quadro mundial (lembramos que saber é poder!) e também promove o diálogo entre pesquisadores de diferentes lugares do mundo, o que é imprescindível frente ao caráter localizado de nossos saberes, resultado do desmascaramento da lógica positivista.

Em tempos de defesa da democracia, necessariamente humanista, obras como a que temos em mãos mostram-se ainda mais necessárias.

Viva a Democracia! Viva a ciência! Viva o saber histórico!

Wendell dos Reis Veloso  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
PEM/UERJ; ATRIVM/UFMS; LabQueer/UFRRJ; Agios/UFF

## Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. *História: a Arte de Inventar o Passado* (Ensaio de Teoria da História). Curitiba: Prismas, 2017.
- CERTEAU, M. de. *A Escrita da História*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.
- FEYERABEND, P. *Contra o Método*. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- KHUN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- RAGO, M. O Efeito Foucault na Historiografia Brasileira. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, v. 3, n. 28, p. 67-82, 1995.
- SILVA, N. de F. O Conceito de Gênero em Scott, Butler e Preciado, Aproximações, Distanciamentos e a Contribuição para o Ofício do Historiador. *Revista Hominum*, n. 19, p. 153-171, 2016.
- VELOSO, W. dos R. A Defesa da Educação como Prática Social e os Perigos da Ideologia da Aprendizagem. *In: BUENO, A.; CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPÇÃO, L. F. B. de (Org.). Falas na Rede: Ensino e Pesquisa em História e Educação*. 1ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p. 166 - 173.



## APRESENTAÇÃO

### PARCERIAS INSTITUCIONAIS E O APRIMORAMENTO ACADÊMICO

A pesquisa acadêmica envolve o trabalho colaborativo e a disposição de pessoas em desenvolverem conhecimento sobre uma temática, para alcançar resultados fundamentados em teorias e metodologias com impacto social. Essa típica imagem do pesquisador converge com a ideia de trocas científicas que vivenciamos em nossa instituição e com diálogo com outros centros de pesquisa espalhados pelo mundo. Assim, busca-se agilizar interações intelectuais que diminuam fronteiras entre práticas, ideias, métodos e formas de comunicação científica. Não podemos esquecer, que ainda estamos em um cenário que sente, e muito, os efeitos de uma pandemia e que vem se esforçando para superar os impactos sociais, políticos e econômicos que esta causou nos países – em alguns mais, em outros menos. Dessa forma, é evidente que o Ensino, independentemente da área de conhecimento e atuação, precisa entender o espaço no qual atua e pretende agir, tomando a relação entre o presente e o passado, para fomentar uma expectativa de futuro.

Assim, foi esse o cenário que organizamos o **Congresso Encontros Transatlânticos – Diálogos em História, Patrimônio Cultural e Educação**, realizado de 6 a 10 de junho de 2022, entre estudantes e pesquisadores brasileiros e espanhóis, mesmo havendo uma grande diferença temporal, em função do fuso-horário, e uma distância física tão significativa quanto à primeira. Embora esse empreendimento parecesse, à primeira vista, uma tarefa árdua, quando existem objetivos e interesses comuns, podemos realizar qualquer coisa. Na verdade, ousamos dizer que o **Congresso** em questão, que serviu de fundamento para a organização desta obra, foi gestado há muitos anos com a parceria e a amizade entre os professores Carlos Eduardo da Costa Campos e Luis Filipe Bantim de Assumpção, através de pesquisas na área de Antiguidade e Ensino de História. Com o tempo e em virtude dos estudos sobre a Esparta Clássica, desenvolvidos por Assumpção, este iniciou diálogos com o Prof. César Fornis, da Universidade de Sevilha. Por fim, ao chegar à Universidade de Vassouras, Assumpção pode conhecer os mecanismos de funcionamento desta IES, graças ao auxílio do Prof. Angelo Ferreira Monteiro.

Em 2021, essa relação entre pesquisadores levou à assinatura do **Convênio de Colaboração Acadêmica, Científica e Cultural** entre a Universidade de Vassouras e a Universidade de Sevilha. Meses depois, realizou-se a assinatura do **Protocolo de Intenções** entre a Fundação Educacional Severino Sombra – mantenedora da Universidade de Vassouras – e a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em que o Prof. Carlos Eduardo da Costa Campos atua como Professor. Diante do exposto, verifica-se que o **Congresso Encontros Transatlânticos** foi a materialização de um processo de muitos anos, cujo resultado exprime as dificuldades, mas, também, a satisfação de podermos criar redes de “comensalidade” acadêmica que mesmo parecendo pequena e despretensiosa, em sua gênese, pode gerar resultados incríveis.

A globalização, nesse caso, foi o meio utilizado para navegarmos pela rede através do Atlântico e criarmos produtos científicos. Dessa maneira, tanto o **Congresso**, quanto esta obra, deve ser pensada como um ato coletivo que superou o momento das palestras pelas trocas profissionais que foram estabelecidas. Portanto, agradecemos imensamente ao interesse e a confiança em nosso trabalho, certo de que teremos outras oportunidades de produção acadêmica transatlântica.

Dito isso e considerando a diversidade dos textos apresentados, dividimos o livro em quatro (04) seções, a saber: a) **História e História da Educação**; b) **Memórias: Literatura, Patrimônios e Arqueologia**; c) **Recepção do Mundo Antigo** e; d) **Práticas de Ensino, Aprendizagem e Avaliação**. Na sua maioria, obedecemos um critério temporal e de aproximação temática para a organização dos textos, com isso, na primeira seção, temos dois textos de Antiguidade clássica – Fábio de Souza Lessa e Javier Jara Herrero –, dois textos de História do Brasil – Angelo Ferreira Monteiro e Bruno Brandão Augusto – e dois textos de História da Educação – André Bueno e Danilo de Assis Rodrigues. A segunda seção foi composta por um texto de epigrafia – Carlos Eduardo da Costa Campos, um texto de análise literária – João Tavares Bastos – e um texto acerca dos esforços de uma comunidade quilombola para assegurar os seus patrimônios – José Roberto Fani Tambasco e Almir Gonçalves Fernandes. Na terceira seção temos três textos de recepção do mundo antigo e usos do passado – com César Fornis, Manel García Sanchez e Luis Filipe Bantim de Assumpção.

Em seguida, na última seção, temos relatos de experiências, pautados na atuação acadêmica *in loco*, com sugestões metodológicas e alternativas didáticas, sendo duas delas no Brasil – com o texto de Lidiane

Aparecida Santana Nunes, Marco Aurélio dos Santos Silva, Carlos Eduardo Cardoso, Eduardo Tavares Lima Trajano e Larissa Alexandra da Silva Neto Trajano; e o texto de Andrew Diniz da Costa, Carlos José Pereira de Lucena, Anrafel Fernandes Pereira e Gustavo Robichez de Carvalho – as três outras contribuições são espanholas com procedimentos realizados em cursos de graduação, visando o ensino de História Antiga – foi o caso de Unai Iriarte e Aida Fernández Prieto; o de Elena Duce Pastor; e o da equipe composta por Diego Chapinal-Heras, Manuel Elías Rey-Álvarez, Carlos Díaz-Sánchez, Lucía Pagola Sánchez, Natalia Gómez García e Sergio España-Chamorro.

Para que os nossos leitores vislumbrem, rapidamente, o teor de cada um dos trabalhos, faremos um breve resumo do que os espera. No trabalho intitulado *Corpos e Ginástica a Imagética Ateniense*, Fábio de Souza Lessa expressa, não somente, o seu domínio e conhecimento sobre a temática do corpo e do esporte, na Antiguidade helênica, como também fornece referenciais para pensarmos a aplicação metodológica de uma análise iconográfica desenvolvida em um estudo de vasos gregos. Lessa é pragmático em suas considerações, as quais são esclarecedoras e demarca toda a trajetória adotada para o desenvolvimento de suas hipóteses. Esse texto serve para todos/as os/as pesquisadores/as que ainda sentem dificuldades quanto à aplicação metodológica em um trabalho acadêmico, sobretudo, pela clareza do estudo desenvolvido.

Em *O Oráculo de Delfos e Esparta: Uma Relação Simbiótica*, Javier Hara Herrero faz uma análise da documentação literária para destacar a relação que Esparta, enquanto *pólis*, manteve com o oráculo de Apolo em Delfos. A abordagem de Hara Herrero se estende do período Arcaico ao Clássico, contrapondo visões dos autores clássicos e da historiografia moderna, para demarcar os interesses de cunho político-social que levaram a colégio sacerdotal de Delfos e a elite espartana a negociar para alcançarem, por vezes, objetivos comuns. Um ponto importante nesta abordagem é verificar que embora houvessem processos de suborno junto à pítia de Apolo, a crença dos esparciatas às determinações advindas da pitonisa eram praticamente inquestionáveis, chegando a impactar na tomada de decisões na história de Esparta.

Já Angelo Ferreira Monteiro apresenta uma análise acerca das *Instruções* que o Conde de Azambuja fez ao seu sobrinho, Governador da Capitania de Mato Grosso, no texto *Tecendo micro-análises de uma correspondência secreta de 1765, em “vastíssimos sertões”: a fundação da Capitania de Mato Grosso e as questões geopolíticas entre os Impérios Português e Espanhol no*

*setecentos*. Em sua proposta, Monteiro se debruça na complexidade das relações políticas da América Portuguesa em função do seu processo de “colonização” do interior do território. Nesse caso, ao propor uma microanálise das interações brasileiras, em conformidade à presença de espanhóis, indígenas e jesuítas, o autor demonstrou as redes de sociabilidade que se formaram no espaço colonial para assegurar o sucesso do processo de colonização, mas também destacou que as decisões tomadas pelas elites coloniais estavam diretamente atreladas aos interesses do Império lusitano.

Em seguida, Bruno Brandão Augusto se utiliza do conceito de cena musical, para discutir como a formação da identidade brasileira estava imbuída de premissas políticas, associadas aos discursos racialistas, no artigo *O conjunto musical “Oito batutas” em 1929: trajetórias negras em contexto de racialização da sociedade brasileira*. Em sua análise da atividade musical do grupo “Oito Batutas” em Paris, em 1922, Augusto reforça à maneira como a elite cultural, política e econômica brasileira resistia em reconhecer a magnitude de um grupo musical de artistas virtuosos, pelo fato destes serem negros e mestiços. Nesse sentido, o autor reitera a importância de utilizarmos indícios documentais diversos, como os jornais e as músicas, visto que expressam elementos do cotidiano e da cultura, e os conflitos sociais em que estes debates estiveram imersos.

Em *Educação, Confucionismo e as crises chinesas na virada dos séculos 19-20*, André Bueno nos convida a pensar a situação educacional do Brasil, a partir da situação da China, no século XIX. Embora o autor questione a metodologia adotada em seu texto, a maneira como as ideias foram conduzidas nos ajuda a pensar a situação política, econômica, cultural e social brasileira, aos olhos da experiência intelectual chinesa. Assim, os pensadores chineses defendiam que o investimento na educação era a forma mais eficiente para se superar as adversidades do país, diante da invasão e do colonialismo europeu.

No último texto da primeira seção, Danilo de Assis Rodrigues se utiliza da metáfora dos “afluentes de um rio” para analisar a trajetória, ou melhor, o desenvolvimento, pessoal e intelectual de Paulo Freire, enquanto educador, nordestino, aluno, cristão etc. No artigo *Os afluentes do rio Paulo Freire: influências das experiências no Brasil e no Chile*, Rodrigues aponta que Freire foi o resultado das experiências que vivenciou, em conformidade à formação que detinha, o que teria permitido que o “Rio Paulo Freire” fosse se tornando mais robusto, crítico e combativo diante das desigualdades políticas, sociais e econômicas, em função dos afluentes



– compreendidos como as suas experiências pessoais – que desaguaram em sua vida.

A segunda seção se inicia com Carlos Eduardo da Costa Campos, no texto *Epigrafia e inscrições honoríficas augustanas: reflexões metodológicas e proposta de tradução*. Aqui, o autor se utilizou de sua experiência de pesquisa acadêmica, associada aos experimentos realizados na área de epigrafia augustana, para abordar pressupostos conceituais associados ao tratamento da cultura material, em especial às inscrições epigráficas. Campos propõe uma metodologia em grade de análise para lidar com as especificidades da cultura material, a qual foi desenvolvida durante o seu doutorado em Letras Clássicas. O texto é esclarecedor pelas definições e as escolhas do autor, as quais se mostram fundamentais para lidarmos com a relação entre teoria e metodologia nos estudos históricos, em sua matriz interdisciplinar.

Dando prosseguimento à seção, João Tavares Bastos discute o poema em prosa como um impulso de Fernando Pessoa visando maior liberdade criativa, algo que a poesia em versos impedia em função de sua métrica, em *Pessoa e o Desassossego: Dandismo, Subjetivismo e Poemas em Prosa*. Para tanto, o poema em prosa pode ser identificado, segundo Bastos, como um gênero bastardo por estar livre das normas e preceitos da poética clássica, mas, também, é a maneira que Pessoa encontra para promover a singularidade de seus semi-heterônimos – Vicente Guedes, Barão de Teive, Bernardo Soares. Estes, por sua vez, são dotados de personalidades singulares, reiterando o seu dandismo, e a irrealização biográfica do poeta português. Por outro lado, a incompletude pessoal de Fernando Pessoa é o extremo oposto de sua realização artística.

Por sua vez, no texto *Pluralismo jurídico: o exercício natural das lideranças comunitárias tradicionais quilombolas face às exigências legais de organização sociojurídica por meio de associações civis determinadas pelo decreto nº 4.887/2003 (a liderança de Antônio Nascimento Fernandes – Toninho Canecão)*, José Roberto Fani Tambasco e Almir Gonçalves Fernandes se utilizaram do conceito de plurinacionalismo jurídico e etnodireito para discutirem sobre o processo de reconhecimento do direito sociojurídico das lideranças naturais, a partir do estudo de caso do Quilombo de São José da Serra, Valença-RJ, em função dos esforços de Antônio Nascimento Fernandes, o Toninho Canecão. No artigo intitulado Tambasco e Fernandes mobilizam o conhecimento jurídico, discorrendo sobre as suas transformações, até o reconhecimento da importância das lideranças locais, somadas ao conhecimento ancestral, mesmo em uma sociedade que

pretendia silenciá-los. O trabalho se torna instigante, uma vez que os autores demonstram o envolvimento com esse processo de legalização que, até contar com o seu devido reconhecimento, enfrentou tensões de ordens diversas, destacando o quanto ainda precisamos lutar para assegurar a importância das comunidades e das culturas de matrizes africanas para a constituição do Estado brasileiro.

Na terceira seção, César Fornis desenvolve uma análise sobre como Esparta foi mobilizada e empregada durante a Revolução de Independência dos Estados Unidos da América e a Guerra Civil norte-americana, bem como sociedade francesa revolucionária e pós-revolucionária, entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX. No texto intitulado *Recepção, Uso e Apropriação da Antiga Esparta, nas Revoluções Americana e Francesa*, Fornis destaca que os valores espartanos, sobretudo, aqueles herdados da tradição plutarqueana, foram empregados com objetivos diversos. Nesse caso, ousamos dizer que Esparta se tornou um ideal, mobilizado em prol de premissas republicanas contemporâneas.

Na sequência Manel García Sánchez, em *O antigo sonho de simetria na república antiga e moderna: Aristófanes, Platão e o pensamento feminista contemporâneo*, discute a maneira como o pensamento feminista contemporâneo mobilizou uma parcela do ideário platônico e aristofânico em prol de suas lutas pela igualdade de gênero. O autor demarca que discutir sobre o feminismo na Antiguidade clássica desconsidera a especificidade cultural mediterrânea, onde a mulher era considerada inferior ao homem, por natureza. Ainda assim, Sánchez cita os trabalhos de Simone de Beauvoir, Luce Irigaray, Julia Kristeva e Adriana Cavarero, as quais também se utilizaram das percepções contemporâneas acerca dos clássicos da Antiguidade para mobilizarem estudos sobre gênero, em conformidade ao(s) feminismo(s). Com isso, o texto de Sánchez nos ajuda a entender as apropriações que, ainda hoje, ocorrem junto ao pensamento clássico para reiterar posicionamentos políticos contemporâneos.

Já Luis Filipe Bantim de Assumpção, em *A Batalha das Termópilas na HQ Mort Cinder – Política, Ensino de História e Consciência Histórica com Linguagens Alternativas*, discute como uma História em Quadrinhos pode ser utilizada como um instrumento de denúncia político-social, ao analisar o uso da batalha das Termópilas na HQ argentina *Mort Cinder*, cujo roteiro é de Héctor Oesterheld e as ilustrações de Alberto Breccia. Embora o trabalho tenha direcionado a sua atenção ao roteiro de Oesterheld, Assumpção se utiliza do referencial teórico de Patrick Chraudeau – como jogos de espelhos e máquina midiática – para destacar que o contexto

político argentino da década de 1960, contribuiu para que Oesterheld edificasse um modelo de herói coletivo necessário para, possivelmente, reestabelecer o equilíbrio de seu país, quiçá do mundo, durante a Guerra Fria.

A quarta seção, no entanto, é iniciada com a equipe formada pelos professores Lidiane Aparecida Santana Nunes, Marco Aurélio dos Santos Silva, Carlos Eduardo Cardoso, Eduardo Tavares Lima Trajano e Larissa Alexandra da Silva Neto Trajano no texto *O Mestrado no Metaverso: Relato de Experiência de uma defesa*. Aqui, os autores escreveram um relato de experiência pautado em uma defesa de dissertação no Mestrado Profissional em Ciências Aplicadas em Saúde, da Universidade de Vassouras, que se deu no Metaverso. Como esta prática parece inaugurar um novo momento para a referida IES, quiçá para a educação superior no estado do Rio de Janeiro, a equipe de professores apresentou os desafios relacionados a este momento, bem como destacaram as potencialidades no/do uso desse tipo de ferramenta digital para o cenário educacional. Logo, os autores esperam que este relato sirva de referencial para que outras instituições e profissionais interessados em expandir as fronteiras de seu sistema de ensino.

Os professores Andrew Diniz da Costa, Carlos José Pereira de Lucena, Anrafel Fernandes Pereira e Gustavo Robichez de Carvalho no texto *Dicas práticas para aplicação e uso da metodologia Challenge Based Learning*, desenvolveram um manual explicativo de como se aplicar a CBL em salas de aula, as quais podem contar com um modelo presencial, remoto ou híbrido de ensino. No decorrer do trabalho, os autores tiveram o cuidado de explicar, minuciosamente, cada uma das etapas da CBL, sugerindo textos e apresentando exemplos. Nesse caso, destacamos que esse tipo de abordagem é importante em uma dinâmica pedagógica permeada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e que esperam os estudantes estejam cada vez mais engajados com o processo de ensino-aprendizagem.

Já Unai Iriarte e Aida Fernández Prieto em *Aprender a ensinar: uma proposta didática sobre as divindades femininas gregas*, compartilharam a experiência que desenvolveram em no curso de graduação em Educação Primária, na Universidade de Sevilha, onde empregaram diversas metodologias pedagógicas para otimizar o ensino de História da Grécia Antiga. Para tanto, os autores selecionaram a temática de deusas olímpicas gregas, visando otimizar o acesso ao conhecimento da cultura clássica, mas, também, promover debates ao redor das relações e identidades de

gênero, a partir das representações do sagrado. O artigo se mostra importante ao exprimir os métodos empregados pelos estudantes da graduação, ao serem levados a apresentarem esta temática para outros graduandos que, ao se formarem, trabalhariam com crianças entre dez e onze anos. Embora os autores tratem do assunto partindo do caso espanhol, a leitura do texto nos ajuda a pensar alternativas para aprimorar a Educação Básica no Brasil.

O experimento apresentado por Elena Duce Pastor em *Dando voz ao invisível na sala de aula universitária: proposta de inovação docente para o ensino de história antiga*, faz um panorama dos avanços dos estudos universitários na Espanha, e em sua relação com a União Europeia, para destacar a importância de se investir na inovação docente, quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, Duce Pastor sugere o uso de redes sociais, em particular o Twitter, como um instrumento pedagógico universitário, empenhado em a História Pública, isto é, levar os estudantes universitários a desenvolverem o ensino e a pesquisa, além de viabilizar o seu acesso ao grande público, de marcando a importância do conhecimento histórico da Antiguidade para a formação da identidade e da memória contemporânea.

No texto *História e Arqueologia em 3D – O Projeto Experimental La Antigüedad Digital*, a equipe formada por Diego Chapinal-Heras, Manuel Elías Rey-Álvarez, Carlos Díaz-Sánchez, Lucía Pagola Sánchez, Natalia Gómez García e Sergio España-Chamorro apresentou os resultados de um projeto de inovação de ensino, interessado em capacitar os estudantes universitários quanto ao uso de fotogrametria, modelagem e impressão 3D. A descrição minuciosa do procedimento adotado pela referida equipe de pesquisadores, além dos desafios, das limitações e dos resultados do projeto, reiteram a importância de desenvolvermos atividades universitárias – tanto com os professores quanto com os discentes – para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Chama a atenção verificar os meios adotados pelos docentes para conseguirem, junto à duas instituições governamentais, criar um acervo museológico com a impressão 3D, o qual pôde ser devidamente utilizado em aulas de Antiguidade clássica, mas que tende a favorecer o interesse dos estudantes pela temática, visto que podem manusear as peças e se envolver com a pesquisa.

Em função dessa miríade de experiências e informações, notamos que embora o contexto do covid-19 tenha levado ao isolamento físico, a internet transpôs essa barreira e permitiu gerar o encontro e essa obra

coletiva. Fazemos votos de que vocês possam aproveitar essa “viagem” transatlântica de conhecimentos que aqui se realizou.

Boas leituras!

Luis Filipe Bantim de Assumpção

César Fornis

Carlos Eduardo da Costa Campos

Angelo Ferreira Monteiro



**Seção A**  
**História e História da Educação**





# CORPOS & GINÁSTICA NA IMAGÉTICA ATENIENSE

Fábio de Souza Lessa

## Introdução

A excelência atlética era um dos campos mais importantes em que os gregos expressavam seu sistema de valores essencialmente competitivo. (JONES, 1997, p. 177)

É frequente a afirmação de que a *pólis* é uma sociedade agonística: compete-se, por exemplo, no teatro, na ágora, nos debates nas assembleias, nas palestras e nos ginásios. A epígrafe que selecionamos para a abertura do presente texto explicita a nossa proposta de trabalho, a saber: estudar as práticas esportivas entre os atenienses, na passagem do século VI para o V a.C. Tal recorte cronológico se justifica pela documentação que selecionamos. Nos propomos a analisar uma *kylix*<sup>1</sup> de figuras negras<sup>2</sup> do pintor Nikosthenes, cuja proveniência é da região de Vulci, na Etrúria, datada entre 550 e 500 a.C. O diálogo entre os textos iconográficos/cultura material e os escritos, provenientes da literatura, está presente em nossa pesquisa, isto porque, defendemos como salutar para a produção historiográfica contemporânea que o historiador explore as diferenças e contradições entre os documentos (FUNARI, 2005, p. 101), assim como as similitudes. Até mesmo porque, segundo Veronique Dasen (1983, p. 55), as imagens pintadas nos vasos antigos são justapostas sem apelar para a noção de temporalidade; a narrativa é recriada em um plano paradigmático tendo por referência um texto oral ou escrito preexistente.<sup>3</sup>

Para além de boa parte das modalidades esportivas praticadas pelos helenos, como a corrida a cavalo, a luta, a corrida a pé, o arremesso do dardo e do disco, o salto e o pugilato; o pintor representou um conjunto de animais que transitam entre o doméstico e o selvagem, entre o real e o fabuloso, como a pantera, o galo, a galinha, o cervo, a cabra e a sereia; reservando o medalhão da taça para a pintura de uma esfinge. Buscaremos refletir sobre o esquema cênico proposto por Nikosthenes, assim como, a

---

<sup>1</sup> Uma *kylix* era uma das principais taças para beber vinho.

<sup>2</sup> O estilo chamado de figuras negras se constitui pela apresentação dos elementos da decoração em tom escuro sobre fundo claro.

<sup>3</sup> Neste aspecto, é interessante a consulta ao trabalho de Ordep Serra (2012, p. 107-109) quando afirma que “é preciso reconhecer a existência de mitos de plena confecção pictórica, ou plástica. Eles seguem trilhas franqueadas por possibilidades de ‘enunciação’ e ‘articulação’ próprias da linguagem imagética”.

relação entre os animais representados e os atletas. Partiremos do mesmo pressuposto de Claude Bérard (1983, p. 5), isto é, que a imagética constrói uma antropologia na qual o imaginário impregna a realidade.

No que diz respeito aos corpos dos atletas, já defendemos em texto anterior, que os artesãos áticos seguiam um padrão geométrico hegemônico para representá-los que imprimia a própria ideologia *poliade*, que almejava publicizar os ideais de equilíbrio, justa-medida, força e estética (LESSA, 2017b, p. 36-37). Assim como as práticas esportivas, o corpo é um *locus* de exercício do controle social e de poder, sendo ainda uma construção social, isto é, possui uma historicidade, o que implica em dizer que ele “não é o mesmo segundo os diferentes tempos de indivíduos, grupos e sociedades” (RODRIGUES, 2003, p. 87).

### O esquema cênico da *Kýlix* de Nikosthenes

A *kýlix* ática de figuras negras do pintor Nikosthenes que passaremos a analisar, cuja temática é a prática esportiva, é proveniente da Etrúria e data da segunda metade do século VI a.C., caso sigamos a periodização proposta por John Beazley. Acompanhando o estudo de Alain Schnapp (1996, p. 44), no interior da taça observamos, para além da esfinge, no medalhão – Figura 1C –, três frisos concêntricos – Figuras 1A e 1 B. No primeiro friso, observamos uma sucessão de galos e galinhas; no segundo, alguns atletas competem em variadas modalidades esportivas; e no terceiro, uma série de animais que incluem domésticos, selvagens e híbridos/fabulosos, a saber: sereias/sirenes. Vejamos um esquema e as reproduções das imagens a seguir:

#### Esquema cênico do interior da *kýlix* de Nikosthenes

FRISOS	Sequência de animais e atletas na taça (sentido horário)
1	Galo – Galinha – Galo – Galinha – Galo – Galinha – Galo - Galinha
2	Corrida – Salto – Boxe – Luta – Disco – Dardo <sup>4</sup>

<sup>4</sup>Entre cada um dos atletas há um personagem vestido.



**Figura 1A** – interior da *kylix*<sup>5</sup>

<sup>5</sup>Localização: Berlin, Schloss Charlottenburg, inv. F1805, Temática: práticas esportivas, Proveniência: Vulci, Etrúria, Forma: *kylix*, Estilo: Figuras Negras, Pintor: Nikosthenes, Data: 550-500 a.C. (Beazley) e 530-520 a.C. (Perseus), Indicação Bibliográfica: SCHANAPP, 1996, p. 44, fig. 18; DASEN, 1983, p. 65, fig. 4; PERROT; CHIPIEZ, 1914, p. 266, fig. 172; <https://www.beazley.ox.ac.uk/xdb/ASP/dataSearch.asp>; <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/artifact?name=Berlin+F+1805&object=Vase> (consultado em junho de 2022).



**Figura 1B** – Interior (destaque para os três frisos)



**Figura 1 C** – Interior (medalhão)

Veronique Dasen (1983, p. 64), ao analisar a cena interna da taça de Nikósthene, tende a vê-la de certa forma distanciada da percepção mais convencional de que os gregos talvez não tivessem conhecido a noção de representação de uma ação contínua. Argumenta tal ideia a partir da representação em cena de grupos justapostos de atletas revelando as diversas atividades desenvolvidas em um ginásio sem apelar à noção de tempo. Logo, o interior da taça evidencia ações simultâneas associadas a um mesmo tema. Tal colocação nos pode remeter à proposta metodológica de análise semiótica de Claude Calame<sup>6</sup> (1996), em especial no que se refere à verificação da disposição espaço-temporal dos personagens e objetos em cena. Podemos defender que os atletas e os animais estão desenvolvendo ações simultâneas, logo, se encontram em um mesmo espaço e tempo.

Passemos para as imagens pintadas no exterior da taça. No exterior A – Figura 1D –, temos representado um jovem com uma túnica curta e branca que se encontra montado em um cavalo preto virado para a direita. Ele carrega uma lança. Atrás dele caminha um jovem nu.<sup>7</sup> Apontamos uma dificuldade para identificar o auriga em cena como atleta tendo em vista que na corrida a cavalo, ele disputava sem vestimentas.<sup>8</sup> Junto às asas temos palmetas. Sabemos que em fins do século VI a.C., período de produção da taça de Nikosthenes, os desenhos das palmetas e das flores tendem a tornar-se esquemáticos (DIAS, 2009, p. 18).<sup>9</sup> Já Paula da Cunha Corrêa (2010, p. 455) defende que os elementos decorativos vegetais,

---

<sup>6</sup>O método semiótico proposto por Claude Calame (1986) para as imagens pressupõe:  
1º. verificar a posição espacial dos personagens, dos objetos e dos ornamentos em cena;  
2º. fazer um levantamento dos adereços, mobiliário, vestuários e os gestos, estabelecendo um repertório dos signos;  
3º. observar os jogos de olhares dos personagens.

**3.1.** perfil: o receptor da mensagem do vaso não está sendo convidado a participar da ação. Neste caso, o personagem deve servir como exemplo para o comportamento do receptor;

**3.2.** três quartos: o personagem que olha tanto para o interior da cena quanto para o receptor está possibilitando, a este último, participar da cena;

**3.3.** frontal: personagem convida o receptor a participar da ação representada.

<sup>7</sup>Segundo Alain Schnapp (1996, p. 45), este jovem nu é um atleta.

<sup>8</sup>A única modalidade na qual o atleta não disputa nu é a corrida de carros, ver: LESSA a, 2017, p. 82.

<sup>9</sup> De acordo com Carolina Kesser Barcellos Dias (2009, p. 18), “Os ornamentos de preenchimento passam por várias mudanças, desaparecendo e reaparecendo e, de acordo com o estilo do pintor, assumindo diferentes formas: motivos florais, ramos e folhas de diversos tipos, desenhos geométricos ou esquemáticos, letras, entre outros”.

como as palmetas, assumem o lugar dos padrões geométricos, não os eliminando de todo.



**Figura 1D** –Exterior A

Contamos com uma inscrição na cerâmica que indica a sua autoria: “Nikosthenes poiesen”. Sobre o pintor, Boardman (2006, p. 55, 145, 236) enfatiza mais a sua proximidade com o esquema cênico etrusco e a predisposição de sua oficina em imitar/copiar as formas etruscas. Tal postura pode ser explicada pela busca de um mercado consumidor na Etrúria e também nas áreas coloniais gregas. Não nos esqueçamos de dois aspectos relevantes, a saber: a proveniência do vaso, da Etrúria, e o seu contexto de produção que nos direciona ao processo de colonização grega, durante o período arcaico. A circulação da taça de Nikosthenes pode nos indicar relações comerciais intensas entre gregos e etruscos.

Sobre as temáticas predominantes na oficina de Nikosthenes, Boardman (2006, p. 236) destaca, assim como Perrot e Chipiez (1914, p. 263), a opção mais frequente pelos temas mais comuns, cotidianos, porém, em alguns momentos observamos o desejo por variar e renovar o repertório da oficina.

Por fim, no exterior B – Figura 1 E – temos um esquema cênico bem parecido ao anterior. Um jovem montado em um cavalo preto cavalga para a direita. Ele está vestido com uma túnica curta e branca e carrega uma lança. Em cada alça são palmetas. Nos encontramos novamente com a dificuldade de identificação do personagem como atleta. Mas podemos afirmar, assim como o fizeram François Lissarrague e Alain Schnapp (2007, p. 29), que se trata de uma cena aristocrática, pois a aristocracia dos cavaleiros adora se *encontrar* em imagens pintadas em taças de banquete, como a *kylix* de Nikosthenes.



**Figura 1E –Exterior B**

Neste texto nos concentraremos na análise das imagens pintadas no interior da *kylix*, pois nos instiga mais, nesse momento, refletir sobre as intenções do pintor em representar atletas e animais domésticos, selvagens e fantásticos.

### **Os *agônes* esportivos e os corpos em movimento**

Conforme já mencionamos, no friso central da taça temos atletas jovens exercendo as seguintes modalidades esportivas: corrida, salto, boxe, luta, lançamento de disco e de dardo. Com exceção do boxe, as demais cinco modalidades compõem o pentatlo. Segundo Filóstrato (*Ginástico*, 3), o pentatlo resultava da combinação das duas categorias de competições helênicas, a ligeira e a pesada. O autor também ressalta que tal modalidade esportiva atuava no desenvolvimento de musculaturas diversas no corpo do atleta.<sup>10</sup> Assim, podemos trabalhar com a ideia de que as modalidades atléticas exigiam habilidades e movimentos de partes específicas dos corpos dos jovens competidores. No caso do pentatlo temos essa necessidade para o corpo em sua totalidade, pois “a virtude agonística do corpo é composta de grandeza, vigor e rapidez (pois também o rápido é

---

<sup>10</sup>Modalidades ligeiras: corrida de um estádio, corrida a longa distância, corrida *hoplítica*, corrida dupla, lançamento de dardo e o salto. Modalidades pesadas: pancrácio, luta, pugilato e lançamento de disco (Cf. LESSA, 2019, p. 144-145).

vigoroso) ...” (Aristóteles, *Retórica*, I, 1361b).<sup>11</sup> Em síntese, o pentlato objetivava coroar o atleta completo.

A afirmação de que se trata de atletas jovens é respaldada pela ausência de barba nas suas representações. Diferente do caso feminino, as representações de personagens masculinos têm as suas faixas etárias mais bem demarcadas, pela presença ou ausência da barba. Defendemos que o objetivo de Nikosthenes ao representar esses jovens foi valorizar as suas qualidades atléticas, bem como os seus corpos apolíneos, reforçando os ideais *políades* de equilíbrio, harmonia dos movimentos e beleza. É importante reforçar que as modalidades atléticas, diferentes das hípicas, exprimem uma democratização das práticas esportivas, pois teoricamente permitem o acesso de grupos menos abastados a tais disputas. Segundo H.W. Pleket (1992, p. 147-152) a participação dos grupos sociais menos abastados ficou restrita, a princípio, aos jogos locais. O helenista defende que até começos do século VI a.C., os *agónes* esportivos foram monopólio quase que exclusivo da aristocracia, em virtude deste grupo dispor da *skēholé* – o tempo livre – e das instalações físicas para a prática do desporto.<sup>12</sup>

Apesar de não termos na imagem qualquer indício que possa denotar com segurança onde as ações se desenvolvem, pois não há signos claros de interioridade tampouco de exterioridade, podemos trabalhar com a hipótese de que no caso do friso 2, o ginásio seja o espaço físico onde os atletas se encontram em cenas de treinamento e não de competição propriamente dita. Notemos que um dos atletas se encontra sentado junto ao treinador e parece interagir com ele. Defendemos que o ginásio era o conjunto formado pela reunião da palestra, campo de exercício cercado de edificações diversas, e do estádio, pista para corrida a pé. Era, segundo Simon Goldhill (2007, p. 20-21), “o lugar que o cidadão grego frequentava com o intuito de se exercitar”. Ainda de acordo com o helenista, o ginásio era fundamental para a exibição de masculinidade na *pólis* clássica.

Passemos à interpretação dos atletas presentes na taça. Não há dúvidas quanto as suas identificações, pois foram representados despidos. Sabemos que a nudez é um signo presente no universo da ginástica grega. Até mesmo porque os ginásios eram espaços públicos onde aqueles que neles se exercitavam estavam *gymnoi*, nus. Em pesquisa anterior (LESSA, 2017a, p. 98), já havíamos enfatizado que a Grécia havia imposto um

---

<sup>11</sup>Tradução de Manuel A. Júnior, Paulo F. Alberto e Abel do N. Pena (2005).

<sup>12</sup> A implantação dos ginásios públicos durante o século VI a.C. é argumento de Pleket para a defesa da incorporação de outros grupos sociais à prática esportiva, ou melhor, ao “modo de vida aristocrático” (LESSA, 2017a, p. 96).



modelo estético, no qual a nudez masculina ocupava um espaço de destaque. Em certas circunstâncias da vida coletiva, como nas disputas atléticas, a nudez nos remete à noção de civilidade (BRULÉ, 2006, p. 266), sendo o modelo estético de representação da beleza masculina uma construção social que evidencia justamente a própria ideia de comunidade política e que não se reduz a uma beleza puramente física. No físico desnudo se imprime e se exprime as virtudes essenciais para um bom cidadão: coragem, força, simetria de movimentos, rigidez, agilidade etc. Não podemos nos esquecer que a nudez era na sociedade *poliade* um signo de civilização frente à barbárie vestida.

Quanto à representação dos corpos na taça, observamos algumas diferenças sutis. Vale reforçar que nos vasos de figuras negras o desenvolvimento dos traços anatômicos nas figuras humanas e animais, no entanto, ainda é pouco marcado, sendo melhor observado com o surgimento da técnica de figuras vermelhas (DIAS, 2009, p. 18). Porém, em uma observação inicial, os boxeadores e os lutadores parecem ter corpos mais pesados que os demais. No boxe, por exemplo, o atleta mais pesado teria mais chances de vencer uma competição (YALOURIS, 2004, p. 239). Enquanto o objetivo na luta era atirar o adversário ao solo sem cair, no pugilato era levar o combate até que um dos concorrentes estivesse exausto ou reconhecesse sua derrota levantando o braço (LESSA, 2017a, p. 97). Plutarco, por exemplo, enfatizava que o corpo humano dizia muito sobre os competidores, isto porque, “os atletas bem treinados acabam derrubando adversários mais inventivos...” (Plutarco, *Cleômenes*, 27).<sup>13</sup>

Na imagem – Figura 1A – conseguimos perceber que o boxe e a luta, assim como no caso do pancrácio que não aparece representado na taça, são modalidades que se enquadram no conceito de “esporte de contato”. Os dois boxeadores aparecem entre treinadores e se encontram de pé, com as mãos em movimento, certamente se preparando para um golpe no opositor com uma delas e, concomitantemente, se protegendo com a outra de um possível golpe que seria desferido em sua direção. A posição das mãos dos atletas pode ratificar a ideia de que os helenos preferiam golpear a cabeça dos adversários, pois esses eram os golpes mais efetivos. Vale destacar que a ausência das mãos dos atletas cobertas com a *himantes*<sup>14</sup> dificulta a identificação imediata dos atletas com pugilistas, mas

---

<sup>13</sup>Tradução de Gilson C. Cardoso.

<sup>14</sup>“Eles recobriam a primeira falange dos dedos, sendo trançados em diagonal pela palma e pelo dorso das mãos, deixando o polegar descoberto, e eram presos em torno do punho ou um pouco mais acima, no antebraço” (YALOURIS, 2004, p. 236).

a posição que assumem, se comparada pelos atletas da luta, são mais condizentes com boxeadores.

Já os lutadores se encontram em postura de ataque. A posição de suas pernas, mãos e a curvatura dos corpos indicam tal afirmação. O testemunho de Aristófanes (*Cavaleiros*, vv. 571-73) aponta para a percepção de que o combate ao solo era interdito e que cair com firmeza era o esperado. O Coro aristofânico é claro: “Se, na refrega, iam com o ombro ao chão, sacudiam o pó, negavam que tivessem caído e retomavam a luta”.<sup>15</sup>

Passemos às modalidades de arremesso do disco, do lançamento do dardo e do salto. Filóstrato (*Ginástico*, 32-33) destaca que para os corredores do estádio, a mais ligeira das provas, é preferível os atletas bem proporcionais, e aqueles não excessivamente altos. Devem ter ainda a musculatura proporcional, pois os músculos excessivamente desenvolvidos são uma trava para a velocidade. O filósofo afirma que o atleta do disco e do dardo desenvolvia a parte superior do corpo, enquanto aquele que se dedicava ao salto é a corrida, as pernas (Filóstrato, *Ginástico*, 3).

É consenso que o atleta que lançava o disco, arremessava o dardo e saltava, afinal, estas são modalidades que aparecem sempre associadas e que exigem braços e pernas hábeis (LESSA, 2017a, p. 121). Vale destacar que o lançamento de dardo era uma das modalidades mais diretamente vinculadas à vida cotidiana, pois era ao mesmo tempo utilizada pelos cidadãos na caça e na guerra (PALEOLOGOS, 2004, p. 214). Na imagem da taça, o dardo é o único equipamento bem demarcado, pois o disco e, principalmente, os halteres não são evidentes.<sup>16</sup> Equipamento necessário para o salto em distância, a função dos halteres era a de equilibrar o corpo, possibilitando resultados mais exitosos aos saltadores. Filóstrato (*Ginástico*, 55) apresenta duas funções para o uso dos halteres: permitir alcançar maior distância no salto e facilitar a queda sem invalidar o mesmo.

Apesar de ser considerada uma modalidade pesada por Filóstrato, o lançamento do disco proporcionava ao atleta uma riqueza de movimentos que nos permitiu concebê-lo como um ícone da democracia ateniense (cf. LESSA, 2017a, p. 137-144). É interessante refletir sobre essa

---

<sup>15</sup>Tradução de Maria de Fátima S. e Silva (2006).

<sup>16</sup> Um signo bastante frequente nas imagens de salto é o enxadão, também ausente na taça de Nikosthenes. A sua presença nas cenas tem a ver com a validação do salto, pois eram utilizados para afogar a terra e permitir que os atletas, ao caírem, marcassem os pés no chão. O salto era considerado nulo quando o atleta não marcava os pés (Filóstrato, *Ginástico* 55; LESSA, 2017a, p. 124).

relação entre o discóbolo e a democracia ateniense, a partir de uma *kylix* que data de um período que antecede às bases iniciais da instalação da democracia em Atenas.

O arremesso do disco requer uma sequência de torções na musculatura do corpo e um jogo de sincronia entre os braços que depende do equilíbrio nas pernas e do peso do corpo. A beleza desses corpos em movimento é um dos aspectos associados ao discóbolo. Diferente do atleta que porta o dardo, que visivelmente se encontra no momento de arremessá-lo, o discóbolo, apesar de estar em aparente movimento, ainda não se encontra no momento de lançar o disco, que repousa na sua mão esquerda. Mais uma vez é salutar reforçar que os traços nas pinturas de figuras negras pecam pela imprecisão dos traços pictóricos, conforme mencionamos acima.

Passemos a ponderar agora sobre a presença dos personagens vestidos na imagem. Normalmente aquele que se encontra vestido é associado ao *paidotribes*, o treinador dos jovens atletas. Ele auxilia a formar/transformar o corpo esportivo (BRULÉ, 2006, p. 273). Frequentemente os personagens vestidos portam varas que servem para corrigir possíveis erros dos atletas e evidencia signos de poder, o que não acontece com os personagens representados na *kylix* de Nikosthenes. O olhar fixo do *paidotribes* para os movimentos executados pode significar a atenção dispensada à verificação de algum aspecto a ser corrigido. Mas, para além dos olhares atentos para os atletas, o poder desses personagens pode ser expresso pelos gestos de suas mãos em direção aos jovens competidores. Esses gestos evidenciam a interação entre eles e pode revelar relações de poder sobre os atletas.

Retornando ao método de análise iconográfica proposto por Calame, podemos aferir que os personagens, assim como os seus jogos de olhares, estão em perfil, forma mais comum de representação na cerâmica ática. Neste tipo de representação, a veiculação da mensagem não permite um diálogo direto com um enunciador-destinatário externo; isto é, a comunicação estabelecida se restringe ao ambiente interno; não se estabelecendo uma interação com o público receptor e a cena adquire a conotação de um exemplo a ser seguido (CALAME, 1986, p. 108). O mesmo pode ser dito para o posicionamento de seus corpos; todos foram representados em perfil.

A análise dos atletas representados na taça de Nikosthenes nos revela atividades masculinas que fazem dos jovens os espectadores e os atores do grande jogo da sociabilidade que pressupõe a vida *napólis*. Explicitam ainda práticas culturais que propiciam as relações de identidade

e alteridade, que certamente podem ser lidas a partir da interação no interior da taça de atletas e animais reais e fabulosos.

### **O sentido dos animais em uma cena esportiva**

Em dois dos frisos que decoram o interior da *kylix* de Nikosthenes, contamos com a presença de animais. Junto ao medalhão com a figuração da esfinge vemos galos e galinhas. Já no friso abaixo daquele dos atletas observamos panteras, cabras/bodes, cervos e sereias/sirenes. De imediato, a explicação para a representação desses animais em uma taça ática resulta da transmissão do estilo *orientalizante*, mais forte até então nas oficinas coríntias,<sup>17</sup> para os artesãos atenienses no decorrer do período arcaico. Segundo Alexandre Carneiro C. Lima (2015, p. 2), “quando olhamos para as cenas pintadas nos vasos de estilo protocoríntio de pintura, identificamos uma profusão de animais e seres híbridos/fantásticos”. Na taça que estamos estudando os seres híbridos são a esfinge e a sereia, mas que cabe ressaltar foram helenizados pelos gregos, que os adaptaram ao seu próprio *corpus* mítico (CORRÊA, 2010, p. 455).

Munidos da informação acima, podemos defender que os motivos orientais foram *assimilados* de modo original, isto é, cada cultural reagiu de forma diferenciada a eles de acordo com a sua trajetória histórica – navegação, comércio e colonização. Até mesmo porque as clientelas helênica e etrusca, por exemplo, liam de forma diferenciada as imagens *orientalizantes* (LIMA, 2015, p. 4-5; CORRÊA, 2010, p. 454).<sup>18</sup>

No que se refere mais especificamente às figuras de animais, no estilo *orientalizante* elas apresentam um maior naturalismo, assumindo maior importância com o acréscimo dos seres híbridos e fantásticos (CORRÊA, 2010, p. 454-455).<sup>19</sup>

Outra possibilidade de explicação para a junção dos atletas aos animais na taça se relaciona com a afirmação de Schnapp (1996, p. 45) de

---

<sup>17</sup>Cf. LIMA, 2022, p. 168-169.

<sup>18</sup> Vale reforçar que “As novas gerações de artistas áticos refinaram as formas dos vasos, reorganizaram os temas decorativos e aperfeiçoaram a anatomia e poses das figuras humanas. Os pintores atenienses preferiam silhuetas e contornos das figuras, às vezes adicionando branco na decoração e fazendo detalhes por incisões. Esses começaram a utilizar a técnica de figuras negras para todos os trabalhos em seus vasos a partir de aproximadamente 630, técnica essa que, no decorrer dos 150 anos seguintes, efetivamente ganhou os mercados do mundo grego” (DIAS, 2009, p. 16).

<sup>19</sup> Segundo Carolina Kesser Dias (2009, p. 17), a partir de 590 a.C., a preocupação mais relevante dos pintores será com cenas mitológicas ou outras cenas figurativas, ficando os frisos animais em segundo plano.

que “corrida, pugilato, luta fazem parte, tanto como a caça, das ocupações privilegiadas dos jovens”. Assim, a “caça” esportiva manteria associações com a caça dos animais.

Defendemos que os animais e os seres fabulosos na taça representam frente aos jovens cidadãos atenienses a alteridade, o *Outro*, o *selvagem*. Eles lhes oferecem um referencial simbólico para a oposição e a separação, a analogia e a identificação (CORRÊA, 2010, p. 459).

Passemos ao estudo do significado que cada um dos animais pintados na taça pode adquirir. Começamos com o friso onde se encontram os galos e galinhas. Dentre as características atribuídas por Aristóteles (*História dos Animais*. IV, 536 a) aos galos, ressalta-se o fato de o animal gritar/cantar após a vitória em uma luta. Assim, os galos na taça simbolizam o espírito competitivo e a glorificação da vitória.<sup>20</sup> Em sentido semelhante, na fábula “O cão, o galo e a raposa” (76), Esopo já havia destacado a capacidade dos galos para o canto, vejamos: “A noite passou e, ao nascer da aurora, o galo se pôs a soltar sua gritaria, como de costume”.

Kenneth J. Dover e A. Schnapp associam galos e galinhas à esfera da sexualidade, que convém ressaltar também se fazia presente nos ginásios. Os galos e as galinhas faziam parte dos presentes amorosos que os jovens trocavam entre si ou do jogo de sedução existente entre *erastes* e *erômenos* (DOVER, 1994, p. 133-134). Eles, segundo Schnapp (1996, p. 44), “sugerem alusões eróticas”.

Aristóteles (*História dos Animais*, 631b) ao fazer referências especificamente às galinhas, enaltece o seu aspecto agonístico. Segundo o filósofo, “as galinhas quando vencem os machos, imitam-lhes o cacarejo e procuram cobri-los, ficam de crista e cauda em riste, ...”.

O esquema cênico do terceiro friso, onde temos pintados cervo, pantera, sereia e cabra/bode, é construído em torno de oposições simples: animal selvagem/animal domesticado, animal selvagem/animal caçado e animal selvagem/animal fabuloso (SCHNAPP, 1996, p. 44).

A pantera transita entre as esferas dionisiaca e de Afrodite, podendo expressar as ideias de caça, caça amorosa, prostituição, selvageria e sedução (LIMA, 2015, p. 8). Podemos enfatizar que a ginástica e a caça fazem parte da formação do cidadão. Aristóteles (*História dos Animais*, 608a e 612a) afirma que a pantera exala um cheiro que inebria as suas presas. Os signos vinculados à pantera explicitam a sedução, a caça e a selvageria.

---

<sup>20</sup>Os galos compõem o esquema cênico nas imagens da deusa Atena pintadas nas ânforas panatenaicas (LESSA, 2017a, p. 92).

O cervo também é elencado por Dover (1994, p. 133) como uma das opções de presentes do *erastes* aos *erômenos*. Ele simboliza ainda a fecundidade, o ritmo do crescimento e a velocidade; estando na iconografia greco-romana atrelados à carruagem de Ártemis também devido à sua agilidade (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p. 223-225).

Já as cabras aparecem como símbolo da iniciadora, inclusive, no sentido físico. Às vezes designam o deus Dioniso em transe místico (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p. 157). Neste sentido, podem ser associadas à alteridade, uma das características do dionisismo.

Por fim, os seres híbridos, fantasiosos. As sereias/sirenes, essas mulheres-pássaros, que foram representadas na imagem aparecem frequentemente como emboscadas oriundas dos desejos e das paixões (CHEVALIER, GHEERBRANT, 2009, p. 814). Foi assim que tentaram fazer com Odisseu quando entoaram o seu doce canto (Homero, *Odisséia*, XII, vv. 184-191). Jean-Pierre Vernant (2000, p. 115), se reportando à situação de Odisseu, afirma que as sereias traduzem o apelo do desejo de saber, a atração erótica e a morte. Refletindo sobre a relação sereias-atletas, podemos concluir que os espaço de formação do atleta-cidadão transita entre o saber e o erotismo, que se fundem no próprio espaço do ginásio.

No medalhão, temos pintada uma esfinge, um ser resultante da combinação de uma parte superior do corpo antropomorfa com uma inferior bestial, no caso grego, canídea (SERRA, 2012, p. 89-91). Diferente dos egípcios, que optavam por feições masculinas, entre os helenos prevaleceu a representação da esfinge com aparência feminina. Ordep Serra (2012, p. 93) nos informa que a esfinge teve uma acolhida expressiva na arte grega, sendo muito frequente nas cerâmicas, mas sempre, ou quase sempre, mantendo uma misteriosa beleza feminina.

É importante enfatizar que nem sempre a presença da esfinge em uma narrativa pictórica está associada ao mito de Édipo, a exemplo da *kylix* de Nikosthenes.

A esfinge, nas narrativas pictóricas gregas, constantemente é associada ao simbolismo do olhar, à significação do olhar em situação agônica, sobretudo no mito de Édipo (SERRA, 2012, p. 114). Ao simbolizar uma relação agonística, a esfinge nos direciona para o próprio sentido da ginástica, que é o da competição. A esfinge nos coloca ainda diante da ideia de alteridade, pois é um ser híbrido oriental, de contato com o *Outro*, com o diferente do heleno. Aproveitamos para recordar que as competições atléticas se restringem aos helenos; delas os estrangeiros são alijados. Assim, a esfinge explicita as fronteiras que as competições

atleticas estabelecem: a entre helenos e estrangeiros, a entre vencedores e perdedores e a entre ricos e pobres, pois o acesso à ginástica implica, como já mencionamos, de dedicação e da *skolé*, o tempo livre para a sua prática.

A relação entre atletas e os animais, sejam eles domésticos, selvagens e/ou híbridos, permite despontar noções como a de *paideia* (formação/educação), de *andreia* (coragem/virilidade), de *métis*, de criatividade e de contato com o diferente, com o *Outro* (LIMA, 2015, p. 9).

## Conclusão

Podemos iniciar a nossa conclusão ressaltando que a taça é uma produção ática, mas que circulou na Etrúria. A princípio isso poderia nos levar a pensar que o discurso elaborado por Nikosthenes, aquele que mistura atletas, animais e seres híbridos, seria específico para o mercado consumidor da região. Na realidade, o que buscamos defender é que tal esquema cênico revela uma presença do estilo *orientalizante* no mundo grego e etrusco, em especial na cerâmica de figuras negras.

A mensagem que almeja emitir é aquela da formação do cidadão através da caça, das práticas esportivas, da *paideia* e da construção de fronteiras entre o *nós* e o *eles*, isto é, de identidades e alteridades. As cenas revelam a dinâmica entre os mundos doméstico e selvagem, entre o real e o fabuloso. Deduzimos que o receptor é masculino e de grupos jovens da *pólis*.

O espetáculo apresentado na taça não corresponde propriamente a exaltação do esforço físico, mas concede à vida cotidiana dos jovens e futuros cidadãos o protagonismo. Nesse espaço reservado aos exercícios corporais, a *pólis* sempre estará presente enfatizando o jogo da sociabilidade, da vida em *koinonía*.

## Documentação escrita

ARISTÓFANES. Cavaleiros. Trad. M. F. S. e Silva. In: *Aristófanes: Comédias*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006.

ARISTÓTELES. *História dos Animais*. Trad. M.F.S. e Silva. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 2006 (Tomo I), 2008 (Tomo II).

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. M. A. Júnior, Paulo F. Alberto e Abel do N. Pena. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

ESOPO. *Fábulas Completas*. Trad. M. C. C. Dezotti. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FILÓSTRATO. *Gimnástico*. Trad. F. Mestre. Madrid: Gredos, 1996.

HOMERO. *Odisséia*. Trad. F. Lourenço. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PLUTARCO. Cleômenes. *In: Vidas Paralelas*. Trad. G. C. Cardoso. São Paulo: PAUMAPE, 1992.

## Sites

<https://www.beazley.ox.ac.uk/xdb/ASP/dataSearch.asp>:

<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/artifact?name=Berlin+F+1805&object=Vase>

## Referências Bibliográficas

- BÉRARD, C. Iconographie. Iconologie. Iconologique. Études des Lettres. *Revue de la Faculté des Lettres*. Université de Lausanne. Lausanne, vol. 4, p. 5- 37, 1983.
- BOARDMAN, J. *The History of Greek Vases*. London: Thames & Hudson, 2006.
- BRULÉ, P. Le corps sportif. *In: PROST, F.; WILGAUX, J.* (dir). *Penser et représenter le corps dans l'Antiquité*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- CALAME, Cl. *Le Récit en Grèce Ancienne*. Énonciations et Représentations de Poètes. Paris: Meridiens Klincksieck, 1986.
- CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- CORRÊA, P.C. *Um bestário arcaico: Fábulas e imagens de animais na poesia de Arquíloco*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.
- DASEN, V. Autour du dinos de Néarchos: essai sur la bande dessinée chez les Anciens. *Revue de la Faculté des Lettres*. Université de Lausanne. Lausanne, vol. 4, p. 55- 73, 1983.
- DIAS, C.K.B. *O Pintor de Gela*. Características formais e estilísticas, decorativas e iconográfica. Tese (Doutorado em Arqueologia), Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, São Paulo, 2009.
- DOVER, K.J. *A homossexualidade na Grécia antiga*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- FUNARI, P.P. Os historiadores e a cultura material. *In: PINSKY, C.B.; DE LUCA, T.R.* (Orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 81-110.
- GOLDHILL, S. *Amor, sexo e tragédia – Como gregos e romanos influenciam nossas vidas até hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- JONES, P.V. *O mundo de Atenas: Uma introdução à cultura clássica ateniense*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LESSA, F.S. Os agônes atléticos no *Ginástico* de Filóstrato. *In: FASANO, G.C.Z.;* LESSA, F.S. (Org). *Literatura y cultura en la Grecia Antigua*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2019, p. 141-155.
- LESSA, F.S. *Atletas na Grécia Antiga: da competição à excelência*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017a.
- LESSA, F.S. Rompendo idealizações: os corpos atléticos gregos. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*. São Paulo, no. 29, p. 36-46, 2017b.



- LIMA, A.C.C. O “espaço do fabuloso” e a representação de animais na cerâmica coríntia no século VII a.C. *Revista Tempo*. Niterói, v. 38, p. 1-17, 2015.
- LIMA, A.C.C. Pégaso no imaginário de Corinto arcaica. *Phoïnix*. Rio de Janeiro, v. 27, n.2, p. 168-175, 2022.
- LISSARRAGUE, F.; SCHNAPP, A. Athènes, la cité, les images. In: SCHMITT PANTEL, P.; POLIGNAC, F. (dir.). *Athènes et le politique dans le sillage de Claude Mossé*. Paris: Albin Michel, 2007, p. 25-55.
- PALEOLOGOS, K. O lançamento de dardo. In: YALOURIS, N. (Sup. Geral). *Os Jogos Olímpicos na Grécia Antiga*. São Paulo: Odysseus, 2004, p. 214-19.
- PERROT, G.; CHIPIEZ, C. *Histoire de l'art dans l'Antiquité*. Paris: Librairie Hachette, 1914.
- PLEKET, H.W. The participants in the ancient Olympic Games: social background and mentality. In: COULSON, W.D.E.; KYRIELEIS, H. (ed.). *Proceedings of an International Symposium on the Olympic Games*. Atenas, 1992, p. 147-152.
- RODRIGUES, J.C. Os Corpos na Antropologia. In: THEML, N., BUSTAMANTE, R.M.C.; LESSA, F.S. *Olhares do Corpo*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Mauad, 2003, p. 72-98.
- SCHNAPP, A. A imagem dos jovens na cidade grega. In: LEVI, G.; SCHMITT, J-C. *História dos Jovens: Da Antiguidade à Era Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 19-57.
- SERRA, O. *Navegações da cabeça cortada: breve incursão no campo dos Estudos Clássicos*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- VERNANT, J-P. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- YALOURIS, N. *Os Jogos Olímpicos na Grécia Antiga*. São Paulo: Odysseus, 2004.



## O ORÁCULO DE DELFOS E ESPARTA: UMA RELAÇÃO SIMBIÓTICA<sup>12</sup>

Javier Jara Herrero

Em um mundo helênico cuja religião carecia de uma doutrina cultural predeterminada, a adivinhação ou *mantike* representava o principal meio de contatar os deuses e receber instruções sobre um assunto específico. Por esta razão, os santuários oraculares ajudaram o indivíduo grego da Antiguidade, em sua busca pelo conselho divino, praticamente, até o advento do cristianismo. Vários desses centros atingiram uma categoria pan-helênica: o de Dodona, consagrado a Zeus (CHAPINAL, 2021), ou os de Dídima e Claros, atribuídos a Apolo, são apenas alguns exemplos; no entanto, foi o oráculo de Delfos, localizado na região da Fócida, que, por sua importância e a transcendência de suas profecias, tornou-se o *omphalos* do mundo antigo.

É difícil ouvir falar de Delfos e não associar imediatamente este nome ao oráculo apolíneo que ali se estabeleceu. As primeiras evidências literárias conhecidas vinculam esta divindade e a localidade vem do final do século VII ou início do século VI: de acordo com a lenda contida no *Hino Homérico* (140-370) que se dedica a ele, Apolo decidiu empreender uma viagem de sua terra natal, Delos, até as encostas do Monte Parnaso, onde erigiu um santuário oracular para aconselhar os homens, após uma luta épica contra uma serpente/dragão. A história é semelhante a lírica do lésbio Alceu (frag. 307), pela qual Zeus teria ordenado que o seu filho se instalasse em Delfos; este, no entanto, teria desobedecido e marchado para o país dos Hiperbóreos. No século V, considerava-se que as origens do oráculo estavam associadas às da própria cultura helênica, como se pode deduzir de alguns fragmentos das tragédias de Ésquilo (*Eumênides*, vv. 1-19, o que torna a deusa ctônica Gaia a primeira profetisa) e Eurípides (*Ifigênia entre os Tauros*, vv. 1234-1258, para quem “el antiguo oráculo de la Tierra”<sup>3</sup> residia no local – Delfos). Todos estes testemunhos indicam que, em pleno Arcaísmo, o santuário délfico já se encontrava imerso em um

---

<sup>1</sup>Agradeço ao Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção o convite para participar do Congresso Hispano-Brasileiro *Encontros Transatlânticos – diálogos sobre História, Patrimônio Cultural e Educação*, germe deste trabalho.

<sup>2</sup>Este texto foi traduzido pelo Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção e pela Prof.<sup>a</sup> M.Sc. Mônica Cristina Soares Barretto. A sua revisão foi realizada pelo Prof. M.Sc. Walmir Fernandes Pereira.

<sup>3</sup>No processo de tradução, optamos por manter as citações diretas no formato adotado pelo autor do artigo, de modo que o público-leitor possa acessar as informações tal como foram empregadas no texto original em espanhol (Nota dos tradutores).

desenvolvimento político e cultural que prosseguiu de forma exponencial até o alvorecer da Época Clássica, quando o local já era uma referência religiosa em boa parte das áreas habitadas nas imediações do Mediterrâneo (SCOTT, 2015, p.73-78).

Consequentemente, Delfos esteve presente na evolução das póleis gregas e catalisou alguns dos processos políticos que as caracterizaram. O exemplo mais paradigmático encontra-se em Esparta, cujas relações fluidas e constantes com o santuário o tornou um caso excepcional, desde a sua configuração como pólis. O seu ordenamento constitucional, emanado da Grande Retra (NAFISSI, 2010; FORNIS, 2016, p.67-71), implementou um arcabouço institucional praticamente imutável, fruto do vínculo entre a *politeia* lacedemônia e o oráculo (Tirteu, *frag.* 3 Diehl *apud* Diodoro da Sicília, VII, 12.6; Heródoto, I, 65.2; Plutarco, *Vida de Licurgo*, VI, 1-2 e 10). O sistema diárquico dos espartanos, no qual Ágidas e Euripôntidas compartilhavam o trono em igualdade teórica de condições, também foi endossado pela Pítia de Delfos (Heródoto, VI, 52; Platão, *Leis*, 691D-E). Esparta tinha até personagens encarregados de manter essa estreita relação com o santuário, os pítios (*πίθιοι*), nomeados pelos diarcas – com quem compartilhavam a guarda dos oráculos – e mantidos às custas do Estado (Heródoto, VI, 57.2; Xenofonte, *Constituição dos Lacedemônios*, 15.5). Não é de surpreender, portanto, que os espartanos sentiram uma conexão particular com o santuário e que observassem as sentenças píticas com solene devoção. De fato, Esparta passou a utilizar o recurso délfico em muitas ocasiões para materializar determinados objetivos políticos que, como veremos, acabariam sendo transcendentais para o devir histórico da cidade.

Até o final do século VI, Atenas tornou-se uma grande potência de primeira ordem sob o governo dos pistrátidas. O fortalecimento de um regime como o ateniense representou uma ameaça ao Estado espartano, ainda envolvido no fortalecimento de seu domínio absoluto sobre a recém-formada liga do Peloponeso (JARA HERRERO, 2022). Usando como pretexto alguns mandatos délficos que exortavam a devolver Atenas à família dos Alcmeônidas (Heródoto, V, 63.1), o diarca Cleômenes empreendeu, entre 511 e 506, uma série de expedições militares no interior da Ática com a intenção de desestabilizar a sua política externa e reafirmar a hegemonia lacedemônia sobre os Estados do Peloponeso ainda vacilantes (FORNIS, 2016, p.102-103; JARA HERRERO, 2019, p.10-11). A quarta e última dessas incursões reuniu contingentes das póleis aliadas, mas, longe de ser bem-sucedida, conseguiu romper a ordem institucional espartana. Quando o exército conjunto

estava em Elêusis, os coríntios decidiram abandonar a expedição por motivos políticos. Este gesto foi seguido por Demárato, o diarca Euripôntida que, de acordo com as leis espartanas vigentes, estava liderando o exército junto com o seu colega de trono (Heródoto, V, 75.1). Além de evidenciar as profundas divergências entre as dinastias reinantes em Esparta, a *dichostasia* (CARLIER, 1977, p.76; MILLENDER, 2018) liderada por Demárato frustrou qualquer tentativa de invasão da Ática e obrigou os espartanos a promulgarem uma norma que proibia a saída dos dois reis em uma mesma campanha militar (Heródoto, V, 75.3).

A relação entre os dois reis não seria restabelecida: em 491, no contexto das embaixadas aquemênidas solicitando “terra e água” que antecederam a primeira guerra médica, os eginetas acolheram sem hesitação à vontade dos persas. Atenas, diante da possibilidade de que o inimigo tivesse uma base naval a poucos quilômetros de distância, implorou ajuda a Esparta, e Cleômenes foi para à ilha exigindo a entrega de reféns e a lealdade à “causa” helênica. Mas o Ágida foi sem a companhia de seu homólogo, e os eginetas, argumentando que os regulamentos espartanos estipulavam a nulidade de qualquer negócio oficial que não tivesse a presença de ambos os diarcas, recusaram o pedido (Heródoto, VI, 49-50). Demárato teria aconselhado os eginetas com a intenção de forçar o restabelecimento do direito dos dois *basileis* de co-liderar as expedições militares (CARLIER, 1977, p.79; FORNIS, 2016, p.107).

A “deslealdade” do Euripôntida acabou por romper a paciência de Cleômenes, que, de volta a Esparta, teceu uma conspiração para depor o seu homólogo: chegou a um acordo com Leotíquidas, primo de Demárato – e a quem professava um profundo rancor derivado de um desgosto –, para acusar este último de ilegitimidade, por não descender do diarca Ariston. Como já existiam dúvidas sobre isso na sociedade esparciata, a questão foi transferida para o oráculo de Delfos, a pedido do próprio Cleômenes (SCOTT, 2015, p.147-150), que já havia conquistado o apoio de um certo Cobón, “un sujeto que poseía una destacadísima influencia” (Heródoto, VI, 66.2), para encorajar a pitonisa Perialo a responder de maneira conveniente à pergunta sobre a linhagem de Demárato. A intriga seguiu o curso traçado por Cleômenes, e Demárato foi finalmente privado da *basileía*, passando o trono Euripôntida a ser ocupado por Leotíquidas, com o nome de Leotíquidas II. Continuando com o depoimento de Heródoto (VI, 73-74), depois que Demárato foi deposto e decidiu exilar-se na corte aquemênida, Cleômenes retornou à Egina acompanhado de Leotíquidas e obteve dos eginetas a entrega de dez reféns que garantiram a neutralidade do Estado insular na guerra contra os persas (STE. CROIX,

2004, p.428). No entanto, no mesmo ano de 491, a fraude oracular veio à tona em Esparta. O influente Cobón foi banido de Delfos e a pitonisa Perialo foi imediatamente removida do cargo, sendo substituída por Aristonice. De sua parte, embora Demárato não tenha retornado ao trono Euripôntidas, Cleômenes foi forçado ao exílio: estabeleceu-se primeiro na Tessália e depois na vizinha Arcádia, onde teria tentado encorajar uma revolta contra o domínio lacedemônio (FORNIS, 2016, p. 107-108). Diante da situação de ter entre os seus inimigos um personagem do teor de Cleômenes, e temerosos da estabilidade política do Peloponeso, os esparciatas finalmente permitiriam o retorno e a restituição do diarca em Esparta.

De volta à Lacedemônia, continua Heródoto, o Ágida sofreu um extraordinário ataque de insanidade, de modo que, cada vez que encontrava um cidadão, o diarca “le atizaba un bastonazo en la cara” (Heródoto, VI, 75.1). Os seus parentes, então, decidiram acorrentá-lo a um tronco, mas Cleômenes conseguiu uma faca de um de seus guardiões com a qual acabaria se matando de maneira absurda. O lamentável final do diarca recebeu vários fundamentos: os próprios lacedemônios atribuíram a sua loucura ao costume, adquirido de seus contatos com o povo cita, de beber vinho à maneira bárbara (Heródoto, VI, 84); os argivos atribuíram o desfecho a um castigo divino pelos sacrilégios cometidos no bosque sagrado de Argos e no templo de Hera após a batalha de Sepeia, em 494 (Heródoto, VI, 79) (DOMÍNGUEZ MONEDERO, 2010; JARA HERRERO, 2019, p.13-14); porém, aos olhos da maior parte do mundo grego, o diagnóstico estava relacionado à manipulação do oráculo de Delfos (Heródoto, VI, 75.3) (BULTRIGHINI, 2003, p.65-70; FORNIS, 2016, p.108). De qualquer forma, as circunstâncias da morte de Cleômenes motivaram reações céticas por parte de um setor da historiografia moderna que tem o assassinato político como causa do desaparecimento do Ágida, conforme a escassa credibilidade gerada pelo suicídio em um indivíduo de tal caráter (PARKE, WORMELL, 1956, p.162; FORNIS, 2016, p.108). Nesse sentido, é necessário trazer à tona o uso da palavra *prosekontes* (προσηκοντες), que poderíamos traduzir como “amigo próximo” ou “parente” – no registro herodoteano para descrever aqueles que aprisionaram o diarca quando ele retornou à Esparta (Heródoto, VI, 75.2). A expressão deixa em aberto a possibilidade de que o regicídio tenha sido perpetrado por um personagem próximo a Cleômenes, talvez por verificar que a loucura que lhe foi imputada, como forma de legitimar a sua prisão, era uma fraude difícil de esconder. De forma pouco surpreendente, alguns pesquisadores apontaram diretamente para a figura de Leônidas I,

sucessor de Cleômenes, como o principal instigador do crime (HARVEY, 1979). Seja como for, parece claro que esses *prosekontes* estiveram envolvidos na turbulência institucional relacionada à descoberta da intriga com Delfos, que culminou na remoção de Demárato.

Embora a crise relacionada à morte de Cleômenes impediu a participação de Esparta no teatro de guerra da primeira guerra Médica, após a invasão de Xerxes os lacedemônios tornaram-se protagonistas indiscutíveis do enfrentamento. A segunda guerra entre gregos e persas nos legou um dos acontecimentos mais marcantes da história militar da Antiguidade: a famosa batalha das Termópilas, em 480, na qual um pequeno grupo de trezentos soldados espartanos resistiu bravamente a sucessivos ataques inimigos por três preciosos dias. Este episódio teve como principais agentes, precisamente, Esparta e Delfos. Bem conhecida é a história do sacrifício feito por Leônidas e o seu contingente hoplita (FORNIS, 2016, p.114) cumprindo uma previsão da sacerdotisa de Apolo. Heródoto (VII, 220.3) nos expõe o fatídico e específico oráculo, presumivelmente emitido antes do confronto entre as duas forças, no qual “o bien Lacedemonia resultaría destruida, o bien su rey moriría”. As palavras da sacerdotisa foram as seguintes:

Mirad, habitantes de la extensa Esparta, o bien vuestra poderosa y eximia ciudad es arrasada por los descendientes de Perseo, o no lo es; pero, en ese caso, la tierra de Lacedemón llorará la muerte de un rey de la estirpe de Heracles. (Heródoto, VII, 220.4)

O dilema levantado pela pítia apresentava um panorama sombrio para Esparta; ainda assim, o Ágida escolheu lutar na distante passagem. Esparta sempre foi uma pólis particularmente devota (Cf. Xenofonte, *Constituição dos Lacedemônios*, 13), mas, devemos investigar outras razões, de natureza menos mística, que expliquem a atitude adotada por Leônidas. O fanatismo religioso que se atribui aos espartanos não justifica um cenário em que o próprio diarca aceitasse, voluntariamente, a sua morte e a de seus homens pelas mãos dos soldados aquemênidas, pelo simples fato de o oráculo de Delfos se manifestar nesse sentido.

Nas Termópilas, se reuniram entre cinco mil e duzentos (Heródoto, VII, 202-203) e sete mil e quatrocentos (Diodoro da Sicília, XI, 4.7) hoplitas gregos. Por que Esparta, que tinha um exército de oito mil soldados efetivos (Heródoto, VII, 234.2), contribuiu com apenas trezentos homens? Nesse sentido, chama a atenção a escassa contribuição de Esparta, a pólis cujo sistema educacional previa a conversão de seus

cidadãos em guerreiros disciplinados (FORREST, 1968, p.52). A presença reduzida de espartanos na garganta onde enfrentariam os persas tem uma explicação muito lógica, se levarmos em consideração as poucas perspectivas de vitória helênica (JARA HERRERO, 2021, p.192-196). Uma vez que a Liga de Corinto foi formada em 481, os seus membros concordaram em enviar espiões para a retaguarda aquemênida. Depois de investigar cuidadosamente o exército inimigo, conta-nos Heródoto (VII, 146.2), eles foram descobertos e colocados à disposição do Grande Rei que, contra todas as probabilidades, poupou as suas vidas. A resolução de Xerxes não estava tanto relacionada à sua magnanimidade, mas com a intenção de minar o moral dos defensores porque, antes de despachar os infiltrados gregos de volta à sua pátria, forçou-os a contemplar uma última vez a plenitude dos seus anfítrões, de modo que o seu testemunho debilitasse o já maltratado ânimo grego (Heródoto, VII, 147.1).

Na mesma linha, Plutarco (*Moralia*, 225C) revela uma anedota em que alguém repreende Leônidas pela tropa limitada com a qual ele viajava para as Termópilas. O diarca limitou-se a responder laconicamente “En realidad, me llevo a muchos, siendo así que van a morir”. Pouco antes de iniciar a sua jornada, os hoplitas “concurrieron a su propio concurso funerario antes de partir”, no qual “comparecieron sus padres y sus madres” (Plutarco, *Moralia*, 866B). A alta probabilidade de cair em combate poderia ser uma das razões pelas quais Leônidas foi para Lócrida com um esquadrão tão escasso: a situação exigia reservar a maior parte do exército espartano para defender Esparta, caso a sua própria sobrevivência fosse ameaçada pelos persas. O testemunho de Plutarco colide com o de Heródoto (VII, 206.1), para quem o problema, como a ausência de lacedemônios em Maratona, foi determinado pela celebração das Carnéias (LUPI, 2000, p.61-64; CARTLEDGE, 1979, p. 176-177). Por trás do argumento apresentado pelo historiador de Halicarnasso, esconde-se a possível oposição ao envio de tropas às distantes Termópilas por uma sociedade esparciata que não teria superado a crise sociopolítica aberta por Cleômenes (*vid. supra*). Além disso, Esparta teve que enfrentar tanto o fortalecimento de Argos – que se recusou a aderir à coalizão anti-persa – quanto o eterno problema representado por uma massa hilota cada vez mais propensa à rebelião.

O resultado do confronto é bem conhecido: os espartanos foram aniquilados, não sem esforço, pelo exército persa aritmeticamente superior e Leônidas sucumbiu resignando-se a uma morte prevista pela pítia de Delfos. No entanto, a razão pela qual o diarca decidiu resistir até o fim permanece desconhecida. A lógica nos leva a pensar que o sacrifício dos



espartanos teria retardado o avanço aquemênida por tempo o suficiente para que o restante dos contingentes da liga helênica tivesse a oportunidade de organizar as manobras relevantes. De qualquer forma, não devemos procurar as razões nos regulamentos que exigiam um comportamento exemplar dos hoplitas (Xenofonte, *Constituição dos Lacedemônios*, 9), dado que em outras ocasiões os espartanos preferiram uma retirada ou uma rendição à possibilidade de uma morte certa (MATTHEW, TRUNDLE, 2013, p.134-166; JARA HERRERO 2020a, p.161-162).

A figura de Leônidas é uma referência no que diz respeito às relações espartano-délficas. A sua morte a mando da sacerdotisa de Apolo fortaleceu, formidavelmente, os laços de Esparta com o santuário. No entanto, é duvidoso que o colégio sacerdotal de Delfos tenha encontrado algum tipo de lucro político ou econômico, causando o desaparecimento de um dos reis espartanos, especialmente se levarmos em conta os contatos fluidos e profundos que ambas as entidades já mantinham há séculos. Tampouco o tangível medismo délfico teria levado a sua classe dominante a orquestrar um regicídio que teria ressoado em todo o mundo grego. Pode-se perguntar, portanto, por que a Pítia pronunciou um oráculo tão fatídico para a *basileía* lacedemônia. A descrição dos fatos que Heródoto nos oferece a esse respeito deve ser tomada com extrema cautela. Muito provavelmente, o oráculo que encontramos em sua obra seja o produto de uma construção posterior ao sucesso pela sociedade espartana (PARKE, WORMELL, 1956, p.44; FONTENROSE, 1978, p.77-78; JARA HERRERO, 2021, p. 275-278). De fato, a profecia de Delfos está inserida em uma história bem elaborada e parece para ser somada, dramaticamente, ao ato de adivinhação de Megístias de Acarnânia, um clarividente a serviço do exército espartano que “después de inspeccionar las entrañas de las víctimas, profetizó a los griegos que estaban en las Termópilas que iban a morir en la próxima madrugada” (Heródoto, VII, 219.1) (SÁNCHEZ-MAÑAS, 2016, p.120). Este Megístias foi um exemplo claro do espírito que Esparta precisava projetar, rejeitando a oferta de Leônidas de retornar honrosamente à Esparta e morrer ao lado de seu filho em batalha.

Por outro lado, é possível que a pequena força espartana e os seus aliados esperassem deter os persas para forçá-los a reconsiderar o seu avanço. Seguindo esse fio hipotético, a morte do rei espartano teria significado um revés totalmente inesperado que levou à invenção da profecia délfica e a sua posterior inclusão no relato dos acontecimentos (MATTHEW, TRUNDLE, 2013, p.181-184). Seja como for, a

propaganda espartana soube aproveitar a ocasião para transformar o embate ocorrido no desfiladeiro em uma vitória moral, que elevou os participantes espartanos à categoria de heróis defensores da Hélade (FORNIS, 2016, p. .119), contra os Estados gregos que participaram do conflito no lado persa. Nesse sentido, a versão espartana *post eventum* dos acontecimentos e o oráculo conseguiram apresentar Leônidas como o governante que, podendo se curvar às exigências do império persa, preferiu lutar em nome da autonomia grega, atitude diametralmente oposta àquela mostrada pelos tebanos medizantes que participaram das Termópilas do lado grego sob coação e sob as ordens de Leontíades (Heródoto, VII, 233.1), nome talvez escolhido por Heródoto por causa de sua semelhança com o do rei lacedemônio, se levarmos em consideração o testemunho de Plutarco (*Moralia*, 867A), o qual afirma que o contingente tebano era liderado por um certo Anaxandros. O evento serviu também a Esparta como a oportunidade perfeita para consolidar o seu papel de participante na parelha que havia estabelecido com a instituição religiosa, de modo que, entre a data da batalha (480) e a “publicação” das *Histórias* por Heródoto, por volta do ano 440, período realmente curto para a Antiguidade, forjou-se em Esparta uma história mítica que ligava a morte e posterior heroicização de Leônidas I com a contundente observância lacedemônia das profecias emitidas pela pítia (JARA HERRERO, 2020a, p.162). A harmonia entre Esparta e Delfos se cristalizaria no famoso epitáfio com que a anficiônia délfica homenageou o diarca, o seu contingente e o adivinho Megístias como responsáveis pela morte de vinte mil homens entre as fileiras de Xerxes (Heródoto, VIII, 24.1). A inscrição, que foi encomendada ao ilustre poeta Simônides de Ceos, contemporâneo da segunda guerra médica e que gozava de uma fama que transcendia as fronteiras culturais da Hélade, dizia “Huésped, ve y diles a los lacedemonios que yacemos muertos aquí por cumplir órdenes tuyas sin más” (Heródoto, VII, 228.3). As palavras de Simônides atravessaram os séculos, visto que, dois mil e quinhentos anos depois, o Estado grego moderno às esculpiu em uma estela colocada no local onde, supostamente, teria ocorrido o embate (FORNIS, 2016, p.120).

O mito espartano sobre a firmeza de Leônidas e de seus homens contra o invasor persa, bem como a sua relação com os desígnios do oráculo de Delfos, parecem delinear um posicionamento a favor do lado grego pela entidade religiosa, após a invasão de Xerxes, já que a profecia que previa a morte de um rei esparciata convidava Esparta a participar da contenda para não ver a sua pátria devastada. É plausível, como argumentam alguns pesquisadores modernos, que a lenda tenha sido

gerada pela própria dinastia Ágida que, desde o reinado de Cleômenes, gozava de excelentes relações com o santuário (*vid. supra*), para que o lugar sagrado fizesse as pazes com o mundo grego, por sua teórica traição (LUPI, 2018, p.279).

Com a morte de Leônidas – e dada a menoridade de seu primogênito, Plistarco –, a posse do torno Ágida e a liderança do exército espartano recaiu em seu irmão Cleômbroto, que, no entanto, morreu apenas alguns meses depois (Heródoto, IX, 10.2). A regência foi então assumida por Pausânias, filho deste último e o artífice da decisiva vitória das armas helênicas em Plateia, “la más espléndida victoria conocida hasta entonces” (Heródoto, IX, 64.1). Com os despojos capturados na batalha, uma das mais famosas obras escultóricas da Antiguidade seria erguida em Delfos: “un trípode de oro que tiene en su base una serpiente tricéfala de bronce”. É assim que Heródoto (IX, 81.1) descreve o monumento comemorativo conhecido como “coluna das serpentes”, símbolo da expulsão dos invasores orientais e da estreita ligação dos gregos com os seus deuses, em geral, e com Delfos, em particular. O formato desta oferenda tinha uma história bem estabelecida no santuário: a base em forma de sino havia se tornado recentemente um tipo escultórico associado à vitória “popular”. O tronco serpentino tinha associações míticas com o santuário e com a luta que Apolo teve contra a serpente Píton nas encostas do monte Parnaso, antes de decidir erigir o seu oráculo naquela localidade (cf. *Hino Homérico a Apolo*, 300-374; Plutarco, *Moralia*, 417F), enquanto o tripé que o coroava fazia uma clara referência aquele em que a pitonisa, segundo a tradição, se sentava no momento de emitir as suas profecias e representava uma das oferendas habituais ao lugar sagrado (cf. Teopompo *FGrH* 115F193). O simbolismo desta dedicatória não poderia ser mais evidente: assim como Apolo triunfou sobre a serpente, os gregos derrotaram o invasor bárbaro. A “coluna das serpentes” estava fadada a se tornar o monumento mais importante de Delfos.

Com a batalha de Plateia, termina toda a referência de Heródoto ao regente Pausânias, tornando-se Tucídides o autor antigo em cuja obra repousa a maior parte das informações sobre este Ágida. Segundo o seu depoimento, Pausânias liderou uma expedição, em 478, com a intenção de libertar as populações gregas do jugo persa e, após uma operação na ilha de Chipre, tomou Bizâncio (Tucídides, I, 94). Ali seria acusado de agir “con demasiada violencia” e de se assemelhar “más a la emulación de una tiranía que al mando de un estratego” (Tucídides, I, 95). Tais acusações resultaram na abertura de um processo judicial contra Pausânias pelos

éforos, do qual o Ágida foi absolvido (embora multado), talvez pela condição de ter nascido em uma das famílias reais. Após o julgamento, Pausânias teria tomado uma trirreme em Hermione, com a qual voltaria a Bizâncio, onde, supostamente, retomaria os contatos com o rei persa. As queixas anteriores seriam agravadas pelas suspeitas de medismo que recaíram sobre o regente, que teria chegado a “tramar intrigas con el Rey [de Persia], [...] ávido él de mando sobre Grecia” (Tucídides, I, 128,3); chegando a oferecer a Xerxes “someter Esparta y el resto de Grecia” (Tucídides, I, 128.7). Tucídides (I, 130) também explica como o vencedor de Plateia adotou a moda persa, vestia-se com roupas orientais, se fazia acompanhar por uma escolta egípcia e, em suma, se comportou como mais um sátrapa oriental (GIORGINI, 2004, p.185-186).

Pausânias teria sido posteriormente expulso de Bizâncio pelos atenienses, para residir em Colonas, na Trôade. O argumento espartano se desfez aqui: não há como saber quanto tempo o regente permaneceu em Bizâncio até a intervenção ateniense, portanto, determinar a veracidade dos contatos que ele pode ter estabelecido com as autoridades persas, sem que Esparta soubesse, depende da credibilidade que o leitor quer atribuir Tucídides (FORNIS, 2015, p.33).

Os éforos voltaram a exigir a presença do estrategista em Esparta, onde foi preso como medida preventiva e depois libertado na ausência de provas confiáveis contra ele (Tucídides, I, 131.2-132.1). Apesar disso, investigando o seu passado, as autoridades espartanas lembraram como o general tratou de conseguir o favor do santuário de Delfos em seu próprio benefício, inscrevendo uma lenda pessoal na “coluna das serpentes”. Segundo Tucídides (I, 132.2), Pausânias apoderou-se do monumento com a rubrica “El estrategista de los griegos, tras vencer al ejército de los persas, Pausanias, a Febo [Apolo] dedicó esta ofrenda”. A inscrição personalista despertou a discórdia entre Esparta e as pólis que originalmente ofereceram a coluna no santuário de Delfos, talvez pela ofensa que representava ao tímido sentimento identitário grego que o triunfo sobre o invasor significava, ou talvez porque ao seu apropriar da “coluna das serpentes”, Pausânias se representava como o líder político – e, portanto, militar – sobre cujos ombros repousava a salvação da Grécia, um reconhecimento que exigia a aprovação de Delfos e que, tanto os demais doadores, quanto os inimigos políticos de Pausânias em Esparta, não estariam dispostos a ceder. Seja como for, as autoridades espartanas agiram rapidamente e se apressaram a raspar a epígrafe, inscrevendo nos corpos das serpentes os nomes das cidades gregas que faziam parte da liga de Corinto (Plutarco, *Moralia*, 873C, segundo o *Suda* π 820 essa medida foi

tomada após a morte do estrategista) (MEIGGS, LEWIS, 1969, p.57-58; SCOTT, 2015, p.160).

Mais tarde, continua Tucídides (I, 132.4), Pausânias foi acusado de lidar com os hilotas, pelo que “les prometia concederles la libertad y derechos de ciudadanía si se sublevaban junto con él y le ayudaban a realizar todos sus deseos”. Como aponta M. Nafissi (2013, p.58), é possível que o regente, depois de conseguir o importante triunfo de Plateia – do qual participaram esses escravos –, tivesse em mente a sua adoção no corpo do exército espartano para criar uma força militar efetiva. No entanto, isso teria feito de Pausânias o representante de uma política excessivamente ambiciosa, que ainda não tinha a força necessária para se impor em uma pólis que detinha uma facção conservadora que não hesitou em incluir esse projeto em um contexto de libertação dos hilotas. As ideias revolucionárias de Pausânias, se verdadeiras, contrariariam os preceitos de Licurgo que estabeleciam o hilotismo como a força de trabalho agrícola necessária para que os *homoioi* pudessem alcançar o seu conceito peculiar de virtude (NAFISSI, 2004, pp.169-170). Também é plausível a hipótese de C. Fornis (2015, p.13), para quem a acusação de filohilotismo lançada contra o regente teria sido fundada ou facilitada pela instabilidade que esse grupo estava causando na cidade lacedemônia, entre os anos de 469 e 467, e que precedeu a grande revolta conhecida como a “terceira guerra messênia” em 464: tanto Tucídides (I, 128.1) quanto Cláudio Eliano (*Varia Historia*, 6.7) informam em seus relatos que os espartanos acreditavam firmemente que o terremoto que devastou a Lacônia naquele ano, e que deu origem à rebelião, foi enviado por Posidão em resposta ao massacre de hilotas refugiados no promontório do Tainaro (FORNIS, 2015, p.35).

A tradição de Tucídides continuou a sua descrição dos eventos, afirmando que o apoio que supostamente Pausânias deu aos hilotas para a sua libertação não se constituía em uma evidência convincente de sua culpa, aos olhos dos éforos. Deve ter sido um dos homens de confiança do regente, aquele que teve de levar uma carta ao sátrapa Artábazo para que a entregasse ao Grande Rei, quem o delatou. Aparentemente, o mensageiro teve medo ao refletir e perceber que nenhum dos que o precederam havia retornado de sua missão, o que o levou a abrir a carta e verificar que, de fato, havia a indicação de que o portador da mensagem fosse morto (Tucídides, I, 132,5). Ao informar do conteúdo da carta aos éforos, eles quiseram ouvir do próprio Pausânias sobre a sua traição, então organizaram uma farsa pela qual o seu servo partiria como suplicante ao Ténaro e prepararia uma cabana dividida em duas metades por uma parede: em uma delas ficariam os éforos, enquanto na outra Pausânias e o

seu mensageiro. Uma vez que o servo expôs as suas queixas, o regente não apenas as reconheceu, mas também instou o seu subordinado a sair o mais rápido possível e não atrapalhar as negociações com os persas. Os éforos, portanto, não precisavam de mais provas (Tucídides, I, 133). Quando a sua prisão estava sendo preparada, diz Tucídides (I, 134.1), um dos éforos acenou com a cabeça para avisá-lo do perigo que corria e o prisioneiro [Pausânias] fugiu. Segundo Fornis (2015, p. 35), a notificação do magistrado atesta a fragmentação da sociedade esparciata e que o estrategista ainda gozava de apoio político, tanto em Esparta, quanto na Ásia Menor.

O general se refugiou no templo espartano de Atena Calcieco, onde, como em outros espaços sagrados, o derramamento de sangue era considerado um sacrilégio (Tucídides, I, 134.1). Os éforos então decidiram emparejar o templo (Diodoro da Sicília, XI, 45.6-7; Cornélio Nepos, *Vida de Pausânias*, 5.3 atribuem à própria mãe do Ágida a decisão de colocar, envergonhada, o primeiro tijolo) com a intenção dar continuidade à detenção do prisioneiro que, no final, foi condenado a morrer de fome dentro da estrutura. Apenas para evitar contrair a mancha/marca de sangue (*miasma*) pela profanação do edifício sagrado, o cativo foi retirado antes de exalar o seu último suspiro, perecendo do lado de fora quase que instantaneamente (Tucídides, I, 134.3).

Ao falecer como um criminoso, cogitou-se a possibilidade de que o corpo de Pausânias fosse lançado do precipício das Kaiádas, onde os corpos sem vida dos criminosos acabavam nas falésias, mas os éforos decidiram enterrá-lo “en un lugar cercano” (Tucídides, I, 134,4). No entanto, Esparta teria contraído a impureza correspondente. Aristodemo (FGH 104 F1.8.5) relata a mediação da pítia para deter a peste que teria devastado a pólis e a sua relação com os “espíritos de Pausânias”. Plutarco (*Moralia*, 530F) assegura que “un oráculo ordenó a los espartiatas que se propiciaran el alma de Pausanias” e que “fueron llamados de Italia los evocadores de almas y, después de hacer un sacrificio, lograron apartar del templo su fantasma”. É interessante notar a ausência de qualquer tipo de referência a uma praga ou ao aparecimento do fantasma do estrategista na obra de Tucídides, que, no entanto, faz alusão à intervenção do oráculo de Delfos:

[...] El dios de Delfos ordenó a los lacedemonios, por medio de un oráculo, que trasladaran la tumba al sitio donde había muerto (y ahora reposa en la entrada del recinto sagrado, tal como indica una inscripción de las estelas); y, como su acción constituía un sacrilegio, les ordenó también que compensaran a la diosa Calcieco

con dos cuerpos en lugar de uno. Entonces ellos hicieron dos estatuas de bronce y las consagraron en sustitución de Pausanias. (Tucídides, I, 134.4)

Esta passagem conclui a digressão do historiador ateniense sobre Pausânias. Parke e Wormell (1956, p.183) não duvidam da veracidade do oráculo, que teria sido entregue como um mandato divino aos espartanos sem ter sido solicitado, como prova de que Pausânias tinha bons amigos em Delfos que lamentaram sua morte. No entanto, e como aponta Fontenrose (1978, p.129-130), a determinação délfica de deslocar o túmulo do Ágida para o local onde ele morreu é estranha e inédita, dentre as respostas oraculares délficas historicamente confirmadas, revestindo com uma auréola lendária as palavras da pítia. Contudo, o fato de recorrer à intervenção délfica, por parte da tradição, mostra que a sociedade espartana tinha a plena consciência de que a morte – ou o assassinato – de Pausânias constituía um feito eticamente questionável e que as acusações contra ele, embora graves e execráveis para os *homoioi* conservadores, estavam muito próximas da realidade.

Na verdade, a determinação délfica que Tucídides nos informa e que exorta a remover o túmulo de Pausânias e compensar a sua perda com dois corpos, não deve ser considerada uma crítica ou advertência ao assassinato cometido pelos espartanos. Para a tradição espartana, o oráculo representou o ato conciliador e pacificador que precisava ser incluído em sua história para dar-lhe um desfecho conveniente. Delfos indicou os procedimentos pelos quais Esparta poderia expiar o seu *miasma* e libertar-se de um problema religioso que preocupava uma sociedade ameaçada pela *stásis*. Com a inclusão do elemento délfico, deu-se validade a uma atividade tão questionável quanto o assassinato de um hipotético aspirante a *tyrannos* e traidor da liberdade dos Estados gregos (NAFISSI, 2004, pp.172-173). Incluir o oráculo na equação tornou-se necessário: os espartanos acreditavam firmemente que os seus soberanos possuíam, como Heráclidas, ascendência divina e que o seu poder também era sancionado pela autoridade de Apolo, emanada da pítia de Delfos. Portanto, deveria ser o próprio santuário que ofereceu uma causa justa para processar Pausânias – o sequestro da “coluna das serpentes” – e que encerrasse este capítulo desagradável da história espartana.

Tudo parece indicar que Pausânias foi vítima das lutas internas que a sociedade esparciata experimentou, imediatamente após a expulsão dos persas. Com o triunfo da coalizão helênica nas guerras persas, estabeleceu-se na Grécia uma dupla hegemonia: aquela assumida por Esparta na

península do Peloponeso, em virtude da sua liderança sobre a liga homônima; e aquela que Atenas começou a exercer sobre o Egeu. A juventude lacedemônia, com a sua referência no ambicioso Pausânias, estava inclinada a estender o controle de sua pólis por toda a Hélade, mesmo que isso significasse um futuro confronto com as trirremes atenienses. Na deliberação realizada na *ápela* a esse respeito (Diodoro da Sicília, XI, 50 é a nossa única fonte sobre a celebração desta assembleia; cf. Xenofonte, *Helênicas*, VI, 5.34; Plutarco, *Vida de Aristides*, 23.7) foi imposta, no entanto, a opinião dos partidários da tradicional política conservadora de Esparta graças ao conselho de um certo Hetemáridas, voz dos grandes proprietários esparciatas que não obteriam nenhum benefício econômico, através da extensão da hegemonia espartana sobre o resto do Estados gregos e, menos ainda, com o envio de expedições a terras distantes (FORNIS, 2016, p.129).

A figura de Pausânias, que encabeçava de forma visível a facção expansionista lacedemônia, tornou-se incômoda para a parcela mais privilegiada da sociedade de Esparta, que preferia o seu modo de vida confortável ao invés de suportar o esforço socioeconômico que uma política imperialista espartana acarretaria. Desta forma, a oligarquia de Esparta decidiu eliminar o regente, aproveitando o fim da guerra contra Xerxes e a sensibilidade que o conflito criou no seio da cidadania espartana e grega, diante de qualquer suspeita de simpatia pelo invasor para lançar sobre o comandante do Plateia as acusações de medismo que analisamos (FORNIS, 2015, p.34-35).

A segunda guerra médica terminou em 479 e a liga helênica se desfez nesse mesmo ano com a deserção de Esparta. A hipotética união dos gregos em uma comunidade pan-helênica deu lugar a uma Hélade profundamente polarizada entre dois blocos hegemônicos antagônicos – um liderado por Esparta, outro por Atenas – que acabariam se enfrentando na grande Guerra do Peloponeso, de 431. A vitória final, após quase três décadas de conflito intermitente, recaiu para o lado lacedemônio, em grande parte graças ao triunfo da marinha do Peloponeso, paga com ouro persa e liderada pelo esparciata Lisandro, sobre as águas de Egospótamo, em 405 (PARKE, 1930; CARTLEDGE, 1979, p.228-262, KAGAN, 1987, p.376-413; LÉVY, 2003, p.251-260; FORNIS, 2016, p.191-207). Uma das primeiras ações empreendidas pelas autoridades espartanas e, especificamente, pelo artífice da vitória de Egospótamo, graças à chegada de capital após a guerra, foi imortalizar a sua vitória em um formidável monumento erguido no santuário de Delfos, um complexo escultórico que mostrava Lisandro acompanhado por cada



um dos navarcos da esquadra do Peloponeso, juntamente com duas estrelas de ouro em homenagem aos Dióscuros (Plutarco, *Vida de Lisandro*, 18.1; Pausânias, X, 9.9) (SCOTT, 2015, p. 183).

As lutas internas dentro da cidadania esparciata tanto não desapareceram, quanto adotaram posições mais irreconciliáveis. O navarco Lisandro e os seus seguidores – muitos deles estabelecidos nas decarquias criadas após a guerra – lideraram a facção que defendia o imperialismo lacedemônio além das fronteiras do Peloponeso (DAVID, 1979; CARTLEDGE, 1987, p.99-115; HODKINSON, 2000, p. 427-446). As tensões entre os defensores de diferentes posições políticas foram intensificadas com a morte do diarca Euripôntida Ágis II; O seu filho Leotíquidas era o primeiro na linha de sucessão, mas Lisandro, como representante do novo império espartano que emergiu da vitória sobre os atenienses, modelou um verdadeiro grupo de pressão política e social que espalhou rumores sobre a ilegitimidade do candidato ao trono. Especificamente, se alegava que o hipotético herdeiro legítimo era o resultado da união entre a rainha esparciata Timeia e o general ateniense Alcibiades. Segundo o depoimento de Plutarco, “la sedujo de tal modo, mientras Agis estaba fuera en una expedición, que incluso no negó estar embarazada de Alcibiades y al niño varón que parió, de puertas afuera, lo llamaba Leotíquidas” (Plutarco, *Vida de Alcibiades*, 23.7). É provável que o suposto filho bastardo do falecido diarca participasse das ideias conservadoras que apoiavam o retorno aos antigos costumes espartanos em matéria de política externa, embora não encontremos fontes que relatem o alinhamento de Leotíquidas. Sabemos, por outro lado, que Agesilau, irmão de Ágis, estava comprometido com a opinião que defendia a atitude agressiva de Esparta no exterior e que representaria um magnífico contraponto ao rei Ágida Pausânias (FORNIS, 2016, p. 207), ardente defensor da redução da esfera de influência lacedemônia ao Peloponeso. Seja como for, Lisandro usou a sua influência para que, finalmente, Agesilau fosse o nomeado, com quem, além de compartilhar objetivos políticos semelhantes dentro de um projeto imperialista, manteve uma relação amorosa na juventude com a plausível intenção de obter privilégios políticos futuros.

Agesilau era o candidato perfeito para Lisandro: por não ser um descendente direto de Ágis, ele havia completado a *agogé* e se tornado um homem de caráter honrado, mas também violento e amante da guerra. As dúvidas sobre os objetivos de Lisandro em adotar o papel de *erastés* do futuro diarca se dissipam, uma vez que, como afirma Plutarco (*Vida de Agesilau*, 2.3-4), ele [Agesilau] exibia um físico pouco atraente e

visivelmente mancava de uma perna, sendo esta deficiência explorada pela facção contrária à entronização de Agesilau. Um certo Diopites, partidário da entronização de Leotíquidas e reputado por sua capacidade de interpretar profecias, trouxe à tona um suposto oráculo de Delfos sobre os problemas que acarretaria uma realeza manca em Esparta:

Vigila, Esparta, aunque seas orgullosa, no sea que a ti, de pies fuertes, te nazca una realeza coja. Pues durante mucho tiempo penas inesperadas te dominarán, en las olas agitadas de una guerra que hace perecer a los mortales. (Pausanias, III, 8.9)

O oráculo apolíneo (FONTENROSE, 1978, p.148-149; JARA HERRERO, 2020b, p.16-22), pouco ambíguo para o que o santuário de Delfos costumava oferecer, deixa em aberto a possibilidade de que tenha sido uma invenção ou um suborno ao colégio sacerdotal de Delfos pelo lado conservador, ciente da observância dos desígnios délficos em Esparta e que poderia ter servido para os espartanos devotos descartarem a idoneidade de Agesilau para ocupar o trono lacedemônio. Entretanto, a religião não desempenhou o papel decisivo que os seguidores de Leoquídas desejavam: Lisandro facilmente corrigiu a situação argumentando que a profecia mencionada não se referia a uma doença física, como a deficiência de Agesilau, mas à possibilidade de que uma pessoa de ascendência duvidosa reinasse em Esparta, em clara referência à ilegitimidade que poderia ser creditada a Leoquídas.

No ano de 396 e persuadido por Lisandro, o recém-entronizado Agesilau empreendeu uma campanha militar contra o império aquemênida na Ásia Menor, na qual mostrou sinais de um espírito personalista e megalomaniaco. O caráter do diarca acabaria colidindo com o do vencedor de Egospótamo: segundo Plutarco (*Vida de Agesilau*, 7.1), “la gran consideración y el poder de los que gozaba Lisandro le resultaron enseguida odiosos e insoportables”. De fato, a fidelidade da clientela política de Lisandro superou a egolatria de Agesilau, que, vendo como ele disfrutava do tratamento próprio a um rei, quis humilhá-lo, nomeando-o como o seu responsável pela despesa (Plutarco, *Vida de Lisandro*, 23.7 define este ofício como *μοροδατήν*, “divisor de carne”). Foi depois dessa afronta vergonhosa que Lisandro decidiu realizar a sua vingança particular. A sua tentativa de controlar um dos reis espartanos com a nomeação de Agesilau II havia fracassado e o vencedor de Egospótamo pensou em um método mais radical: modificar a ordem constitucional de Licurgo para acabar com a diarquia de uma só vez ou, ao invés disso, convertê-la em

uma instituição eletiva. Os planos revolucionários de Lisandro não deveriam ter sido uma consequência direta do tratamento humilhante dispensado por Agesilau na Ásia Menor, já que Plutarco (*Vida de Lisandro*, 24.2) assegura que este foi o momento oportuno para “ponerse manos a la obra y dedicarse sin demora al plan que había pergeñado y maquinado tiempo atrás”. Diodoro da Sicília, por sua vez, descreve como Lisandro tentou utilizar o oráculo de Delfos a seu favor:

Viendo que los lacedemonios prestaban una extraordinaria atención a las respuestas de los oráculos, trató de corromper con dinero a la sacerdotisa de Delfos; pensaba que si obtenía una respuesta favorable a sus planes, podría fácilmente llevar a término su proyecto. Pero, al no lograr convencer a quienes se ocupaban del oráculo, pese a no dejar de prometerles enormes sumas de dinero, hizo proposiciones del mismo género a las sacerdotisas de Dodona [...]. No pudiendo tampoco conseguir nada, partió a Cirene, con el pretexto de cumplir los votos hechos a Amón, pero en realidad con la intención de corromper el oráculo [...]. (Diodoro da Sicília, XIV, 13.3-5)

Plutarco (*Vida de Lisandro*, 26.3) também ecoa outro truque de Lisandro para acabar com a realeza em Esparta e que Éforo teria coletado anteriormente: no Helesponto, para onde o espartano foi designado após o seu encontro com Agesilau, havia uma mulher que alegava estar grávida da semente de Apolo, que foi ligada por Lisandro a uma previsão hipotética de Delfos que afirmava que havia profecias antigas que os sacerdotes do santuário eram estritamente proibidos de examinar até que um filho do deus chegasse. O filho da mulher, que era chamado de Sileno, teria vindo ao local para, na qualidade de semideus, lê-se os oráculos diante da multidão, um deles estipulando que “lo mejor y lo preferible para los espartanos era que los reyes fueran elegidos entre los mejores ciudadanos”. Aparentemente, diz Plutarco, o truque não se concretizou porque um de seus colaboradores finalmente recuou.

Somente após a sua morte, em 395 a. C., foram encontrados em sua casa vários documentos que revelariam a sua conspiração, especificamente, um discurso elaborado para persuadir a sociedade espartana de que os governantes deveriam ser escolhidos entre todos os cidadãos (Diodoro da Sicília, XIV, 13.8). Tal discurso teria sido escrito por

um certo Cléon de Halicarnasso, de quem só sabemos que teria cobrado um alto preço, como faziam os estimados sofistas do período (Cf. Plutarco, *Vida de Lisandro*, 25.1; Cornélio Nepos, *Vida de Lisandro*, 3) (BOMMELAER, 1981, p.224-225; CARTLEDGE, 1987, p.96-98; FORNIS, 2016, p.216). De acordo com as fontes antigas, o discurso de Cléon era tão perigoso que os éforos aconselharam o diarca Agesilau que não o trouxesse à luz e destruísse as evidências. A destruição desta documentação antes da sua divulgação, como é evidente, levanta a questão da veracidade desta trama. A inimizade que se forjou na Ásia Menor entre Agesilau e Lisandro poderia levar à criação de uma “lenda obscura”, recolhida por autores antigos, especialmente notável na obra de Xenofonte e à qual também pertenceria a anedota de Sileno e os oráculos délficos que ele deveria ler, em torno da figura deste último [Lisandro] que, embora influente, ainda era subordinado ao primeiro [Agesilau]. Lisandro foi também o primeiro grego a quem algumas cidades cultuaram e ergueram altares, uma heroicização que se chocava frontalmente com os princípios espartanos de igualdade entre os seus cidadãos e que poderia ter motivado a suspeita das autoridades lacedemônias (Plutarco, *Vida de Lisandro*, 18.4, baseado em Duris de Samos) (BOMMELAER, 1981, p.16). Assim, é natural o ceticismo da historiografia moderna em relação às ambições de Lisandro e o seu projeto de transformação da ordem política espartana (FLOWER, 1991, p.81-83; KEEN, 1996, p.289-290), mas, mesmo assim, um amplo setor considera plausível que ele tenha tentado reformar a Grande Retra após a humilhação sofrida em Éfeso (HAMILTON, 1970, p. 311).

Duas conclusões emergem do que foi analisado aqui: a necessidade de Esparta manter laços fluidos com Delfos para garantir a sua própria existência – já que o oráculo está na própria origem da legitimação do sistema político espartano –, por um lado, e por outro, a corrupção gradual do colégio sacerdotal à medida que o santuário adquiria a sua condição pan-helênica. A tentativa de suborno de Perialo por Cleômenes mostra que esse tipo de relacionamento com a pítia foi totalmente ampliado em Esparta, no final do século VI. Terminada a segunda guerra médica, Esparta buscou se tornar a pólis dotada do vínculo mais forte com o santuário, ciente do respaldo que o apoio do santuário daria aos peloponésios diante de uma possível assunção de hegemonia sobre a Hélade. Nesse sentido, a morte de Leônidas e dos seus homens serviu de precedente para a elaboração de um mito que ligasse o sacrifício lacedemônio à vontade de Apolo.

No entanto, a vitória sobre os aquemênidas deu lugar à ascensão das oferendas pessoais. O exemplo do regente Pausânias, que ousou dedicar a “coluna das serpentes” em seu próprio nome, mostra-nos uma regularização do recurso religioso délfico em caráter privado. Ações como a do oráculo, que ordenou um enterro digno para o vencedor de Plateia, não fizeram nada além de motivar essa corrente, perigosa para uma Esparta que defendia a teórica igualdade de seus *homoioi*. Os délficos, por sua vez, devem ter recebido essas doações com prazer, visto que se traduziram em um notável aumento do patrimônio do santuário.

O monumento comemorativo de Lisandro no local sagrado parece marcar um ponto de virada na harmonia entre Esparta e Delfos. No século IV, a riqueza advinda da vitória na guerra do Peloponeso permitiu aos lacedemônios dispensar as vantagens que a relação com o oráculo acarretava em termos de legitimidade de seus atos. No entanto, foi também o momento em que as lutas entre as facções políticas atingiram o seu apogeu e influenciaram consideravelmente o declínio do chamado “segundo império espartano”. É provável que essas lutas internas tenham sobreposto os desígnios oraculares: a profecia que alude a uma realeza manca, exercida pelos seguidores de Leotíquidas após um suborno mais do que provável, parece corroborar essa premissa, já que o efeito causado foi nulo. Delfos havia perdido, no início do século IV, grande parte da influência que desfrutava em Esparta.

## Fontes

- ALCEO. *Lírica griega arcaica (poemas corales y monódicos, 700-300 a. C.)*. Trad. F. Rodríguez Adrados. Madrid: Gredos, 2016.
- ARISTODEMO. *Die Fragmente der griechischen Historiker*. Übersetzung: F. Jacoby. Leiden; New York; Köln: Brill, 1995.
- CLAUDIO ELIANO. *Historias curiosas*. Trad. J. M. Cortés Copete. Madrid: Gredos, 2006.
- CORNELIO NEPOTE, *Vida de Pausanias*. Trad. J. Higuera Maldonado. Madrid: Gredos, 1985.
- DIODORO DE SICILIA. *Biblioteca histórica*. Trad. J. J. Torres Esbarranch. Madrid: Gredos, 2008.
- EURÍPIDES, *Ifigenia entre los tauros*. Trad. J. L. Calvo Martínez. Madrid: Gredos, 1985.
- ESQUILO, *Euménides*. Trad. B. Perea Morales. Madrid: Gredos, 1993.
- HERÓDOTO. *Historias*. Trad. C. Schrader. Madrid: Gredos, 1985.
- HIMNO HOMÉRICO A APOLO. *Himnos homéricos; La “Batracomiomaquia”*. Trad. A. Bernabé Pajares. Madrid: Gredos, 2016.
- JENOFONTE. *Constitución de los lacedemonios*. Trad. O. Guntiñas Tuñón. Madrid: Gredos, 1984.

JENOFONTE. *Helénicas*. Trad. O. Guntiñas Tuñón. Madrid: Gredos, 1994.

PAUSANIAS. *Descripción de Grecia*. Trad. M. C. Herrero Ingelmo. Madrid: Gredos, 1994.

PLATÓN. *Leyes*. Trad. F. Lisi. Madrid: Gredos, 1999.

PLUTARCO. *Moralia*. Trad. M. López Salvá. Madrid: Gredos, 1987.

PLUTARCO. *Vida de Agesilao*. Trad. J. Bergua Cavero, S. Bueno Morillo y J. M. Guzmán Hermida. Madrid: Gredos, 2007.

PLUTARCO. *Vida de Alcibiades*. Trad. A. Pérez Jiménez y P. Ortiz. Madrid: Gredos, 2006.

PLUTARCO. *Vida de Aristides*. Trad. J. M. Guzmán Hermida y O. Martínez García. Madrid: Gredos, 2007.

PLUTARCO. *Vida de Licurgo*. Trad. A. Pérez Jiménez. Madrid: Gredos, 1985.

PLUTARCO. *Vida de Lisandro*. Trad. J. Cano Cuenca, D. Hernández de La Fuente y A. Ledesma. Madrid: Gredos, 2007.

SUDA. *Pausânias* (pi, 820). Trans.: D. Whitehead. Disponível em: [http://www.cs.uky.edu/~raphael/sol/sol-cgi-bin/search.cgi?search\\_method=QUERY&login=guest&enlogin=guest&page\\_num=1&user\\_list=LIST&searchstr=pi+820&field=any&num\\_per\\_page=25&db=REAL](http://www.cs.uky.edu/~raphael/sol/sol-cgi-bin/search.cgi?search_method=QUERY&login=guest&enlogin=guest&page_num=1&user_list=LIST&searchstr=pi+820&field=any&num_per_page=25&db=REAL) Acessado em: 6 de janeiro de 2023.

TEOPOMPO. *Die Fragmente der griechischen Historiker*. Übersetzung: F. Jacoby. Leiden; New York; Köln: Brill, 1995.

TIRTEO. *Líricos griegos. Elegíacos y ambógrafos arcaicos (siglos VII-V a. C.)*. Trad. F. Rodríguez Adrados. Madrid: CSIC, 2007.

TUCÍDIDES. *Historia de la guerra del Peloponeso*. Trad. J. J. Torres Esbarranch. Madrid: Gredos, 1990.

## Referências Bibliográficas

BOMMELAER, J.-F. *Lysandre de Sparte*: Histoire et traditions. Paris: EFA, 1981

BULTRIGHINI, U. Cleomene, Erodoto e gli altri. In: LUPPINO MANES, E. (org.). *Storiografia e regalità nel mondo greco*. Chieti: Edizioni dell'Orso, 2003, p. 51-119.

CARLIER, P. La vie politique à Sparte sous le règne de Cléomène Ier. Essai d'interprétation. *Ktêma*, n.2, p. 65-84, 1977.

CARTLEDGE, P. *Sparta and Lakonia*: A regional history: 1300-362 BC. London-New York: Routledge, 1979.

CARTLEDGE, P. *Agesilaos and the crisis of Sparta*. London: Duckworth, 1987.

CHAPINAL, D. *Experiencing Dodona*: The Development of the Epirote Sanctuary from Archaic to Hellenistic Times. Berlin-Boston: De Gruyter, 2021.

DAVID, E. The Influx of Money in Sparta at the End of the Fifth Century B. C. *SCI*, n. 5, p. 30-45, 1979.

DOMÍNGUEZ MONEDERO, A. Destrucción de la naturaleza y castigo divino: Cleómenes de Esparta y el bosque sagrado de Argos. In: MONTERO, S.; CARDETE, M. C. (orgs.). *Naturaleza y religión en el mundo clásico*. Usos y abusos del medio natural. Madrid: Sígnifer, 2010, p. 125-142.

- FLOWER, M. Revolutionary Agitation and Social Change in Classical Sparta. In: FLOWER, M.; TOHER, M. (orgs.). *Georgica*. Greek studies in honour of George Cawkwell. London: Institute of Classical Studies, 1991, p. 78-97.
- FONTENROSE, J. *The Delphic Oracle*. Its Responses and Operations with a Catalogue of Responses. Berkeley-Los Angeles-London: University of California Press, 1978.
- FORNIS, C. Pausanias el Regente y la *stáxis* en la clase dirigente espartíata tras las guerras médicas. *Polis*, n. 27, p. 27-38, 2015.
- FORNIS, C. *Esparta*. La historia, el cosmos y la leyenda de los antiguos espartanos. Sevilla: Ediciones Universidad de Sevilla, 2016.
- FORREST, W. G. *A History of Sparta*. London: Bristol Classical Paperbacks, 1968.
- GIORGINI, G. The Riddle of Pausanias. Unraveling Thucydides' Account. *RSA*, n. 94, p. 181-206, 2004.
- HAMILTON, C. D. Spartan Politics and Policy, 405-401 B. C. *AJPh*, n. 91, p. 294-314, 1970.
- HARVEY, D. Leonidas the Regicide? Speculations on the Death of Kleomenes I. In: BOWERSOCK, G. W. et al. (orgs.). *Arktouros*. Hellenic Studies presented to Bernard M. W. Knox on the occasion of his 65<sup>th</sup> birthday. Berlin: De Gruyter, 1979, p. 253-260.
- HODKINSON, S. *Property and Wealth in Classical Sparta*. Swansea: The Classical Press of Wales, 2000.
- JARA HERRERO, J. Uso y abuso de la religión en la geoestrategia política de Cleómenes I. *Anales de Historia Antigua, Medieval y Moderna*, n. 53, p. 7-19, 2019.
- JARA HERRERO, J. El papel del oráculo de Delfos en las Guerras Médicas. *Revista Universitaria de Historia Militar*, v. 9, n. 18, p. 154-174, 2020a.
- JARA HERRERO, J. Luchas políticas y legitimación religiosa en Esparta tras la guerra del Peloponeso (404-371 a. C.). *Revista Historia Autónoma*, n. 17, p. 11-29, 2020b.
- JARA HERRERO, J. *Las Guerras Médicas*: Grecia frente a la invasión persa. Madrid: La esfera de los libros, 2021.
- JARA HERRERO, J. Herencia ancestral y legitimación geopolítica. Delfos y la configuración de la liga del Peloponeso. *Antesteria*, n. 11, p. 38-53, 2022.
- KAGAN, D. *The Fall of the Athenian Empire*. Ithaca-London: Cornell University Press, 1987.
- KEEN, A. G. Lies about Lysander. *Papers of the Leeds International Latin Seminar*, n. 9, p. 285-296, 1996.
- LÉVY, E. *Sparte*. Histoire politique et sociale jusqu'à la conquête romaine. Paris: Seuil, 2003.
- LUPI, M. *L'ordine delle generazioni*. Classi di età e costumi matrimoniali nell'antica Sparta. Bari: Edipuglia, 2000.
- LUPI, M. Sparta and the Persian Wars, 499-478. In: POWELL, A. (org.). *A Companion to Sparta*. Hoboken: Blackwell, 2018, p. 271-290.

- MATTHEW, C.; TRUNDLE, M. *Beyond the Gates of Fire. New Perspectives on the Battle of Thermopylae*. Barnsley: Pen & Sword Military, 2013.
- MEIGGS, R.; LEWIS, D. M. *A Selection of Greek Historical Inscriptions to the End of the Fifth Century B. C.* Oxford: Clarendon Paperbacks, 1969.
- MILLENDER, E. G. Kingship: The History, Power, and Prerogatives of the Spartans' 'Divine' Dyarchy. In: POWELL, A. (org.). *A Companion to Sparta*. Hoboken: Wiley Blackwell, 2018, p. 452-479.
- NAFISSI, M. Tucidide, Erodoto e la tradizione su Pausania nel V secolo. *RSA*, n. 34, p. 147-180, 2004.
- NAFISSI, M. The Great *rhētra* (Plut. *Lyc.* 6): A Retrospective and Intentional Construct?. In: FOXHALL, L. et al. (orgs.). *Intentionale Geschichte. Spinning Time in Ancient Greece*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2010, p. 89-119.
- NAFISSI, M. Pausania, il vincitore di Platea. In: BEARZOT, C.; LANDUCCI, F. (orgs.). *Contro le 'leggi immutabili'. Gli spartani fra tradizione e innovazione*. Milán: Vita e Pensiero, 2013, p. 53-90.
- PARKE, H. W. The Development of the Second Spartan Empire (405-371 B. C.). *JHS*, n. 50, p. 37-79, 1930.
- PARKE, H. W.; WORMELL, D. E. W. *The Delphic Oracle, Vol. I: The History*. Oxford: Blackwell, 1956.
- SÁNCHEZ-MAÑAS, C. *Los oráculos en Heródoto*. Tipología, estructura y función narrativa. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2016.
- SCOTT, M. *Delfos*. Historia del centro del mundo antiguo. Barcelona: Ariel, 2015.
- STE. CROIX, G. E. M. de. Herodotus and King Cleomenes I of Sparta. In: HARVEY, D.; PARKER, R. (orgs.). *Athenian Democratic Origins and Other Essays*. Oxford: Oxford University Press, 2004, p. 421-440.



# TECENDO MICRO-ANÁLISES DE UMA CORRESPONDÊNCIA SECRETA DE 1765, EM “VASTÍSSIMOS SERTÕES”: A FUNDAÇÃO DA CAPITANIA DE MATO GROSSO E AS QUESTÕES GEOPOLÍTICAS ENTRE OS IMPÉRIOS PORTUGUÊS E ESPANHOL NO SETECENTOS<sup>1</sup>

Angelo Ferreira Monteiro

## 1. Introdução

O presente trabalho analisou uma correspondência intitulada *Instruções* do Império Português sobre a América Portuguesa, especificamente sobre a criação da Capitania de Mato Grosso e a sua relação com a fronteira territorial do Império Espanhol. Para tanto, adaptou-se a metodologia da Micro-História, pelo viés de Carlo Ginzburg. Afinal, segundo o autor:

[...] o fato da fonte não ser objetiva.... não significa que seja inutilizável. [...] uma crônica hostil pode fornecer testemunhos preciosos sobre o comportamento de uma comunidade camponesa em revolta [...] Mesmo uma fonte exígua, dispersa e renitente pode, portanto, ser aproveitada. [...] é possível encontrar de maneira bastante nítida, quase exasperada, uma série de elementos convergentes; esses mesmos elementos, numa outra documentação análoga – contemporânea ou pouco posterior –, aparecem dispersos, ou então só é possível vislumbrá-los. [...] com isso não se está de maneira alguma afirmando a existência de uma cultura homogênea, comum tanto aos camponeses como aos artesãos da cidade (para não falar dos grupos marginais, como os vagabundos), na Europa pré-industrial. Apenas se está querendo delimitar um âmbito de pesquisa no interior do qual é preciso

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi entregue como requisito parcial para aprovação na disciplina Mobilidades, Diásporas e Migrações - Trajetórias e Histórias Conectadas ministrada pela Prof.<sup>a</sup> D.Sc. Máira Ines Vendrame e pelo Prof. D.Sc. Paulo Roberto Staudt Moreira do Programa de Doutorado em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, a quem deixo registrado os meus agradecimentos e, também, à Prof.<sup>a</sup> D.Sc. Eliane Cristina Deckman Fleck, Prof.<sup>a</sup> D.Sc. Maria Cristina Bohn Martins (Orientadora), Prof.<sup>a</sup> D.Sc. Irenilda Cavalcanti (co-orientadora) e ao Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção pela revisão e indicação de ajustes para o aperfeiçoamento do texto; à penúltima, também pelo envio da correspondência ora analisada.

conduzir análises particularizadas como a que fazemos aqui. Só desse modo será possível eventualmente generalizar as conclusões a que se chegou neste estudo (GINZBURG,1990, p. 20, 25, 30).

Percebemos que nesta fonte, temos muito mais que instruções, visto que o seu autor descreveu práticas cotidianas de sua população, mesmo através de críticas à postura de homens que não atendiam aos requisitos para o serviço militar. Somado a isso, temos a falta de cumprimento da palavra dos jesuítas na devolução dos fugitivos para os territórios espanhóis, entre outras situações. Esta *Instrução* foi enviada no início do ano de 1765 com a intenção de informar à realidade da Capitania de Mato Grosso ao governador que estava assumindo a sua administração. A *Instrução* compõe-se de 34 itens, indicados como “artigos” por seu remetente, o Inspetor de Fronteiras da época.

Esta análise auxiliará na compreensão das questões geopolíticas que envolviam o território americano português e as suas fronteiras com o reino espanhol e ainda, os respectivos tratados que abrangiam as relações de diplomacia que foram, ao longo do tempo, ajustando os limites fronteiriços, conforme os acordos assinados e os conflitos militares que surgiram entre os dois impérios. Também serão identificadas as principais autoridades envolvidas na referida *Instrução*, demonstrando a preocupação e os mecanismos de proteção da fronteira, desenvolvidos pelo império português, como também as características sociais e culturais próprias da região em questão.

## **2. A criação da capitania de Mato Grosso, no setecentos: entre tratados e conflitos**

No início de 1765, a Capitania do Mato Grosso estava imersa em disputas territoriais entre os impérios luso e espanhol. Foi neste contexto, que o Fiscal de Fronteira escreveu as *Instruções* ao Governador que tomava posse. Segundo Lima (2010, p. 43) a ação de se lançar ao interior da América Portuguesa, no Setecentos, apontou os problemas de construção de um mercado interno e a distância entre estas áreas. Destaca que mesmo possuindo a vizinhança a Extremo Oeste com os jesuítas e uma grande população indígena em aldeias. Esta região não produzia alimentos conforme à necessidade local, mesmo nas tentativas de “estabelecer contrabando, ocasional ou sistemático”.

Outro aspecto levantado por Lima (2012, p. 6-7) são as questões de caráter identitário na Capitania de Mato Grosso, diante das

“transformações resultantes da reorientação da geopolítica portuguesa para a fronteira Oeste na virada para o século XIX”. E detalha a criação desta Capitania e a rivalidade bipolar em duas regiões deste território fronteiriço

Quanto ao primeiro, importa lembrar que a capitania de Cuiabá e Mato Grosso (que era quase sempre assim denominada) se instituiu em meados do século XVIII como espaço polarizado por dois núcleos urbanos, cada qual articulando uma pequena rede de povoados e estabelecimentos, voltados para diferentes vias de integração e com características distintas em termos econômicos e políticos. Antes mesmo da fundação da capitania, esses espaços se diferenciavam sob as denominações de “minas do Cuiabá” e “minas do Mato Grosso”, mas foi com a formulação de um projeto geopolítico da Monarquia portuguesa entre as décadas de 1730 e 1740 que a matriz bipolar passou a marcar indelevelmente sua trajetória (LIMA, 2012, p. 7).

Lima (2012) acredita que o império português, ao deixar de lado a mineração e partir para uma política de defesa da fronteira diante da ameaça de invasão pelo império espanhol, despertou a “polarização” entre os distritos de Cuiabá e Vila Bela. Como esta última fora recém-criada e recebia “os privilégios e incentivos [para o] povoamento do Mato Grosso”, não temos uma união territorial dentro da Capitania (LIMA, 2012, p. 7). Com esta ação a coroa portuguesa aflorou a

oposição cuiabana; com a construção de um sistema de defesa e de relações mercantis, integrando Vila Bela a Belém e às províncias espanholas, enquanto Cuiabá seguia ligada às monções paulistas e ao caminho de Goiás. O projeto, que se manteve coerente por mais de meio século, fortalecia a cisão – e não a coesão – do território (LIMA, 2012, p. 7).

Para Lima (2012) a decisão sobre o local para a ação geopolítica de Portugal em relação à sua fronteira nesta região da América Portuguesa estava mais voltada para o distrito de Mato Grosso

que foi não apenas o local eleito para a construção da capital, como também o território das principais intervenções, como os projetos de navegação e o sistema de estabelecimentos de fronteira, até fins do século XVIII. Isso porque se acreditava que era o sistema fluvial do Guaporé o ponto crucial a ser defendido, e que as províncias espanholas de Chiquitos e Moxos eram as principais ameaças às pretensões portuguesas (LIMA, 2012, p. 7).

Araújo (*apud* SILVA, 2018, p. 87-88) destaca que as províncias de Moxos e Chiquitos neste período eram administradas pelos Inacianos,

Na década de 1760, os referidos inacianos administraram dez povoados nas Missões de Chiquitos, denominados São Francisco Xavier, Conceição, São Miguel, São Inácio, São Rafael, Santa Ana, São José, São João, Santiago e Santo Coração, com um total de 18.815 índios. Nas missões de Moxos, os aldeamentos encontravam-se distribuídos por quatro repartições: dos Baurés, com cinco povoados, denominados Conceição, São Joaquim, São Martin, São Simon e São Nicolás; do Mamoré, com seis povoados, denominados Exaltação, Santa Ana, São Francisco Xavier, São Pedro, Trindade e Loreto; dos Pampas, com três povoados, denominados São Inácio, São Borja e Santos Reis; e de Itonamas, com a povoação da Madalena. O total de índios das quinze missões de Moxos perfazia 19.807 pessoas. Nessa fase, somando-se todo o conjunto de pessoas dessas povoações indígenas temos um conjunto populacional de 38.622 pessoas, diante de cerca de 11 mil habitantes da capitania de Mato Grosso (ARAÚJO *apud* SILVA, 2018, p. 87-88).

Silva (2018, p. 88-89) conclui que haviam questões identitárias, já levantadas por Lima (2012) que ultrapassaram a fronteira territorial física, considerando que existia

uma ação de conquista, existindo uma fronteira plural, caracterizada por encontros e desencontros de culturas distintas, diante da pluralidade étnico-cultural dos grupos sociais situados nela. Os povos indígenas

existentes nas terras do Oeste luso-americano possuíam seus códigos sociais próprios, como línguas, costumes, práticas culturais e suas relações com o meio circundante singular aos olhos europeus. Os portugueses relacionaram-se com essa diversidade étnica, presente também nos grupos de africanos e seus descendentes que compuseram essa configuração social. Os achados auríferos levaram à formação de arraiais, povoados, fortificações militares e vilas (SILVA, 2018, p. 88-89).

Na análise da *Instrução* de 1765 que será feita na última parte deste trabalho, o leitor verificará que a preocupação com a ocupação das margens dos Rios Guaporé entre outros, foi primordial para a manutenção do território que hoje conhecemos como Brasil, como também a construção de fortes militares<sup>2</sup> e povoações para garantir a posse da terra.

As tentativas portuguesas e espanholas para garantir suas posses territoriais na América desde o Tratado de Tordesilhas (1494)<sup>3</sup>, ocasionaram diversos conflitos bélicos e diplomáticos ao longo dos séculos, mesmo depois da Independência do Brasil. O que não foi diferente na região centro-oeste da América Portuguesa, uma vez que estes territórios eram banhados por uma grande rede hidrográfica e o contato com o mar na Capitania do Pará proporcionaria a manutenção de um vasto território, com a sua posse e o uso da terra, através da fixação de colonos. Esta prática portuguesa, ao longo dos séculos, garantiu o tamanho do território brasileiro atual, como poderá ser visto, com a importância da fonte escolhida para esta micro-análise, apesar de exígua, como nos define Ginzburg, a partir dos Tratados existentes e aqueles a serem assinados ao longo deste século, em nível macro das políticas imperiais de Portugal e Espanha.

Para o recorte temporal a partir da fonte selecionada – uma correspondência de janeiro de 1765 com instruções ao Governador da

---

<sup>2</sup>De acordo com Mendonça (1989, p. 421) na nota de fim número 2: Foi construído o Forte de Bragança, antes Estacada ou Presídio da Conceição, [nas Instruções de 08 de janeiro de 1765] tido como Posto.

<sup>3</sup>Sobre este Tratado e os demais realizados até o século XX ver a página do IBGE – Brasil 500 anos. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/construcao-do-territorio/territorio-legalizado-os-tratados.html>. Acesso em 27 jul 2021. E com mais detalhes a obra completa: IBGE - Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em 27 jul 2021.

Capitania de Mato Grosso (MENDONÇA, 1989), objeto de análise deste trabalho, destaca-se o período que compreende a assinatura do Tratado de Madri (1750)<sup>4</sup> – assinado em 13 de janeiro de 1750 entre os impérios luso, a sua frente João V e o império espanhol, Fernando VI (IGHB, 2019), buscou garantir a posse do território a partir da percepção da ocupação e uso do solo – e do Tratado de Santo Ildefonso (1777)<sup>5</sup> – oficialmente Tratado Preliminar de Paz e Limites de 1º de outubro de 1777, assinado na cidade espanhola de San Ildefonso, província espanhola de Segóvia (IHGMS, s/d.). Entre a assinatura destes, houve a Guerra Guaranítica (1753-1756)<sup>6</sup>, período no qual, rei Carlos III<sup>7</sup> governava a Espanha e D. Maria I<sup>8</sup>, em Portugal.

---

<sup>4</sup>O **Tratado de Madri (1750)** redefiniu as fronteiras entre as Américas Portuguesa e Espanhola, anulando o estabelecido no Tratado de Tordesilhas: Portugal garantia o controle da maior parte da Bacia Amazônica, enquanto que a Espanha controlava a maior parte da baixa do Prata. Nesse Tratado, o princípio da usucapião (*uti possidetis*), que quer dizer a terra pertence a quem a ocupa, foi levado em consideração pela primeira vez. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/construcao-do-territorio/territorio-legalizado-os-tratados.html>. Acesso em 27 jul 2021. E também Correa e Godoy (2013). Sobre o Tratado de Madri ver a obra fundamental de Jaime Cortesão (2001). De acordo com Golin (2011, p. 3) o novo Tratado foi assinado em Madri a 13 de janeiro de 1750, tendo como signatários José de Carvajal e o visconde de Vila Nova de Cerveira (Silva Teles). Deixavam de valer o Tratado de Tordesilhas (1494) e a Escritura de Saragoça (1529). Ressaltamos que neste momento as questões que envolviam as fronteiras deste território ainda estavam sendo definidas pelas demarcações, podendo se encontrar em litígio.

<sup>5</sup>O **Tratado de Santo Ildefonso (1777)** confirmou o Tratado de Madri e devolveu a Portugal a ilha de Santa Catarina, ficando com a Espanha a Colônia de Sacramento e a região dos Sete Povos. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/construcao-do-territorio/territorio-legalizado-os-tratados.html>. Acesso em 27 jul 2021.

<sup>6</sup>Conforme Golin (2011, p. 2) - A **Guerra Guaranítica** constitui mais um daqueles tantos fenômenos históricos que estimularam representações integradas, indissociavelmente, pela cartografia, pelo texto (diários, correspondências, memórias, tratados, leis, etc.) e pela iconografia (desenhos, planos, plantas, etc.). Esteve inserida no corolário do Tratado de Madri, de 1750, na demarcação de limites entre os territórios coloniais de Portugal e da Espanha; e contribuiu para a revogação do convênio onze anos mais tarde, pelo Tratado do Pardo (1761).

<sup>7</sup>Sobre **Carlos III** (1716-1788), rei da Espanha de 1759-1788 e também Rei de Nápoles e da Sicília, abdicou em 1759 destes dois últimos reinos. Disponível em: <https://vademecumbrasil.com.br/palavra/carlos-iii-da-espanha>. Acesso: 27 jul. 2021.

<sup>8</sup>**D. Maria I** – *A Piedosa*. Rainha de Portugal, a primeira rainha que por si só governou e empunhou o cetro, por não haver príncipe varão, e não existir em Portugal a lei sálica, que afastava as mulheres do governo do estado. Nasceu em Lisboa a 17 de dezembro de 1734, faleceu no Rio de Janeiro em 20 de março de 1816. Era filha do rei D. José I, e de

Golin (2011, p. 4-5) sinaliza que houve insatisfações de ambas as partes por seus conselheiros, ministros e funcionários quanto ao documento assinado, destaca-se o próprio Marquês de Pombal que realizou ajustes e solicitou a sua inserção nas três cópias do Tratado, quanto às questões de fronteira, indicando que havia a possibilidade da não realização do acordado.

Na correspondência analisada, o Conde de Azambuja<sup>9</sup> – autor da missiva, 1º Governador da Capitania de Mato Grosso e Inspetor de Fronteira – remeteu ao seu destinatário D. João Pedro da Câmara<sup>10</sup>, a quem se dirige com toda a saudação e respeito que o cargo de Governador da Capitania lhe propiciava, encaminhando com cópia para o Conde de Oeiras<sup>11</sup> (posteriormente Marquês de Pombal). Vale destacar que nesta

---

sua mulher, a rainha D. Mariana Vitória. Disponível em: <https://www.arqnet.pt/dicionario/maria1.html>. Acesso: 28 jul. 2021.

<sup>9</sup>D. Antonio Rolim de Moura (**Conde de Azambuja**) nasceu na Vila de Moura, no Baixo Alentejo, em Portugal, em 1709. Filho da aristocracia portuguesa, seu pai era d. Nuno Miguel de Mendonça, 4º conde de Vale de Reis, membro do Conselho de Regência do reino de Portugal, e sua mãe era d. Leonor de Noronha, filha do 1º marquês de Angeja, d. Pedro de Noronha. Estudioso, interessava-se por história, filosofia, matemática pura, ciências, artes e escritos teológicos. Em 1748 foi nomeado por d. João V (1689-1750) governador da Capitania de Mato Grosso recém-criada, mas chegou à Vila Real do Bom Jesus do Cuiabá apenas em 12 de janeiro de 1751. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/publicacoes/70-assuntos/producao/publicacoes-2/biografias/383-d-antonio-rolim-de-moura-tavares-conde-de-azambuja>. Acesso em: 27 jul. 2021. Concomitante a função de Governador da Capitania de Mato Grosso respondia também pela Inspetoria de Fronteira na América Portuguesa, conforme Instrução de 08 de janeiro de 1765 do Conde de Azambuja para D. João Pedro da Câmara, Governador da Capitania de Mato Grosso. Secreto/Correspondência e Ordens de Serviços dos tempos coloniais relativos aos Fortes do Príncipe da Beira, de Coimbra e de Miranda. *In*: MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **Século XVIII, século pombalino no Brasil**. Rio de Janeiro: Xérox do Brasil, 1989. p. 417-421.

<sup>10</sup>**D. João Pedro da Câmara** – Capitão-general de Mato Grosso, fidalgo português, sobrinho de D. Antônio Rolim de Moura. Governou a capitania de Mato Grosso de 01/01/1765 a 03/01/1769. Chegou a Vila Bela em 25/12/1764, pela rota do Madeira – Guaporé, sendo o primeiro capitão-general a percorrer tal caminho fluvial para chegar até Mato Grosso. Disponível em: <https://portalmatogrosso.com.br/camara-joao-pedro-da/>. Acesso: 28 jul. 2021. E também Reis (1957). Nomeado em 1765, o 2º Governador da Capitania de Mato Grosso, conforme a correspondência analisada Instrução de 08 de janeiro de 1765 do Conde de Azambuja para D. João Pedro da Câmara, Governador da Capitania de Mato Grosso. Secreto/Correspondência e Ordens de Serviços dos tempos coloniais relativos aos Fortes do Príncipe da Beira, de Coimbra e de Miranda. *In*: MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **Século XVIII, século pombalino no Brasil**. Rio de Janeiro: Xérox do Brasil, 1989. p. 417-421.

<sup>11</sup>O 1º **Conde de Oeiras** (posteriormente 1º Marquês de Pombal) – (Sebastião José de Carvalho e Melo, nasceu em Lisboa em 13 de maio de 1699 e faleceu em Pombal a 8 de

correspondência consta a indicação de “SECRETO” (MENDONÇA, 1989).

Jesus (2005) cita e analisa esta missiva em alguns pontos, no tocante à resistência quanto à instalação da capital da Capitania de Mato Grosso, destacando alguns pontos destas *Instruções* e as ações que o Conde de Azambuja transmitia ao Governador que tomava posse na Capitania.<sup>12</sup>

Fragoso (2002) aponta como o seu objetivo a “análise da história colonial e como pano de fundo o Império luso”, a partir das novas descobertas em relação às sociedades coloniais e ultramarinas, onde verifica que estes territórios não eram meras colônias a serviço da metrópole, pois, na América Portuguesa, havia uma nobreza criada a partir da propriedade da terra. Ressaltamos ainda em Fragoso (2002), que de acordo com as fontes, no caso dele as seriais, encontramos um emaranhado de nomes que nos fazem refletir sobre as relações sociais e seus significados e, Fragoso (2002, p. 62) destaca que

As práticas culturais, parentais, econômicas, políticas etc. tornaram-se inseparáveis. Compunham as experiências e as estratégias de pessoas e grupos sociais. Por meio destes fenômenos, podia-se perceber a lógica da sociedade estudada, não mais petrificada, porém em movimento (FRAGOSO, 2002, p. 62).

E orienta, que ao se buscar os nomes em outras fontes, acaba-se por “afogar” neles, mas tranquiliza ao mencionar que “com tal procedimento, poder-se-ia chegar às relações sociais vivenciadas pelos sujeitos e, ao mesmo tempo, seria aberta a ponte para o entendimento de sua sociedade” (FRAGOSO, 2002, p. 62). E conclui que o uso da abordagem da micro-história na história colonial brasileira

Esbarra em obstáculos sérios, entre eles, a fragilidade dos arquivos. Por razões óbvias, a falta de *corpus* documentais que permitam o rastreamento “das

---

maio de 1782. Era filho do capitão de cavalaria e fidalgo da Casa Real, Manuel de Carvalho e Ataíde e de sua mulher D. Teresa Luísa de Mendonça e Melo, filha de João de Almeida e Melo, senhor dos morgados dos Olivais e de Souto do Rei. Foi Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra no reinado de D. José I. Disponível em: <https://www.arqnet.pt/dicionario/pombal1m.html>. Acesso em 28 jul. 2021.

<sup>12</sup>Vale ressaltar que através desta pesquisa foi possível identificar que o Conde era tio do atual governador (JESUS, 2005, p. 5).



peças” em suas múltiplas relações dificulta a análise das experiências sociais (FRAGOSO, 2002, p. 63).

No entanto, em nossa fonte, o Conde de Azambuja revela várias formas de relações sociais, entre os inimigos (portugueses e espanhóis), as divergências com os jesuítas, as necessidades de acesso à terra, às questões geopolíticas, demográficas e étnicas para o alistamento de homens para a defesa do território.

Ginzburg (1989, p. 172-173) se refere ao auxílio da Antropologia para a História, ao oferecer a esta última uma infinidade de temas para pesquisa sobre o passado

desde as relações de parentesco até à cultura material, desde os rituais simbólicos até à magia – mas qualquer coisa de muito mais importante: um quadro conceptual de referência, do qual se começam a entrever os contornos (GINZBURG, 1989, p. 172-173).

E Ginzburg aponta para uma infinidade de fontes civis, paroquiais, cadastrais judiciais e em todas elas “corre-se o risco de perder a complexidade das relações que ligam um indivíduo a uma sociedade determinada” (GINZBURG, 1989, p. 173). E ao se remeter a uma fonte mais circunscrita, neste momento, a correspondência de 1765 com as 34 instruções ao novo Governador da Capitania de Mato Grosso, a busca pela identificação de determinado indivíduo ou grupos sociais, leva-se a considerar o que Ginzburg conceitua de “fio de Ariadne”. Ou seja, aquele que “[...] guia o investigador no labirinto documental é aquilo que distingue um indivíduo de um outro em todas as sociedades conhecidas: o nome” (GINZBURG, 1989, p. 174).

A partir do nome ou dos nomes indicados na correspondência pesquisou-se outras fontes como artigos, teses, dissertações, livros entre outras obras já publicadas sobre estes ou sobre o contexto histórico, o que proporcionou a ligação de uma análise micro (a correspondência sobre a Capitania de Mato Grosso e suas características) com questões que envolviam uma escala macro (os impérios português e espanhol e os tratados nas questões geopolíticas sobre o território americano de suas colônias). A proposta deste trabalho é a análise de uma correspondência (micro) dentro de uma realidade global (macro), cujas características nos auxiliam a desfazer alguns estereótipos da sociedade colonial da América

Portuguesa, como grupos fechados e sem estratégias de sobrevivência, como também as relações sociais entre os diferentes níveis sociais.

A Capitania do Mato Grosso, em questão, proporcionava uma interligação de contatos hidrográficos para outras capitanias portuguesas, ao mesmo tempo que era fronteira da Coroa espanhola, o que a tornava geopoliticamente importante para ambos os impérios, como pode-se verificar pelo acesso que estes rios levavam ao contato com o mar pela Capitania do Pará. Por isso, fazia-se necessário garantir este território em terras portuguesas com o fim de manter o território continental que hoje conhecemos como Brasil. Daí a importância de se trabalhar com uma fonte, que apesar de exíguas, nos fornece informações precisas de nível micro, mas com consequências macro, de acordo, com as ações dos impérios em relação a este vasto território.

### **3. As *Instruções* do Inspetor de Fronteira ao Governador da Capitania de Mato Grosso em 1765**

No oitavo dia do mês de janeiro do ano de 1765, o Conde de Azambuja, então Inspetor Especial de Fronteiras do Império Português, enviou ao novo Governador da Capitania de Mato Grosso, D. João Pedro da Câmara, uma correspondência emitida no Pará, com instruções compostas por 34 artigos. Esta obra trata de diversos assuntos, dentre os quais a criação desta Capitania, a manutenção do domínio português, a navegação dos rios e a comunicação com o Pará, além de questões relativas à doença, carestia, falta de condições existenciais, afastamento dos portos marítimos, contrariedades com moradores locais e a construção de Vila Bela, além do prejuízo português com o Tratado de Limites e o alistamento militar, e sobre esta correspondência consta a indicação “Secreto”. Esta tipologia documental refere-se às correspondências e Ordens de Serviço dos tempos coloniais relativos aos Fortes do Príncipe da Beira, de Coimbra e de Miranda (MENDONÇA, 1989, p. 417).

O Conde de Azambuja inicia a correspondência com as instruções indicando que seguiam inclusas às cartas enviadas pelo Conde de Oeiras e que

S. Maj. é servido ordenarme partícipe a V. Excia. o pouco da experiência me tem dado a conhecer a respeito do estabelecimento desta companhia [...]. Ela é, por território, das mais extensas; mas, por gente, muito diminuta. Sem embargo do que, S. Maj. a fez Capitania separada, com Governador e Cap-General; guarnição de Dragões, e Ministros, no que depende

muito mais do que ela tende, o que dá bem a conhecer a sua grande importância no conceito do mesmo Senhor (MENDONÇA, 1989, p. 417).

Nessas primeiras linhas, referentes ao 1º artigo das instruções, o Conde de Azambuja esclarece que esta missiva era de conhecimento do Conde de Oeiras e de sua Majestade, D. José I, Rei de Portugal. Assim, se resguardava de qualquer interpelação da parte do Governador recém-empossado. Demonstrando conhecer a vastidão daquela região em que aquele se tornava responsável e declarando que continha pouca densidade demográfica<sup>13</sup> em território tão extenso, mas não deixava de dignificar a decisão real da criação da capitania separada, como também a sua importância para o Império Português, conforme esclarece no 2º artigo quanto a duas questões que se entrelaçam: a navegação e geopolítica.

Porém, olhando para sua situação, é fácil persuadimo-nos que nela consiste um dos principais fundamentos do dito conceito: porque a Vila de Cuiabá, por meio do comboio de fazendas secas e molhadas que todos os anos lhe vem de São Paulo, nos conserva na posse da navegação de vários rios, dos quais o Paraguai divide os domínios de Portugal e Castela, e dos outros, muitos correm pouco afastados da nossa barreira (MENDONÇA, 1989, p. 417).

Percebe-se nesta microrregião, a importância macro às políticas portuguesas de fixar moradores e fazendo uso do solo deste território na América. Essa justificativa a posse da terra, além de criar uma estrutura administrativa e de segurança, garantindo o acesso e o controle às regiões oeste e norte da América portuguesa, através de uma ampla rede hidrográfica, que também se via banhada pelo mar em algumas capitânias. Assim, a perda deste espaço territorial oportunizaria a possibilidade de invasões do império espanhol à parte portuguesa, além da impossibilidade de acesso ao oceano pelo Capitania do Pará. E continua no 3º artigo apresentando os acidentes geográficos como os atrativos do território mato-grossense para o império luso, dentre eles inicialmente, o Rio Guaporé<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup>Lembrando que a contagem apenas se referia à população branca e escrava, não levando em conta os indígenas.

<sup>14</sup>O Rio Guaporé nasce na Chapada dos Parecis (MT), a 630 m de altitude e desemboca no rio Mamoré perto de Surpresa (RO). Na sua extensão de aproximadamente 1.400 km,

O Mato Grosso, pelo provimento que lhe vem da mesma parte, nos sustenta também na dita posse, e a comunicação que tem com o Pará, constitui outra linha de divisão, utilíssima, a favor da qual cobrimos os vastíssimos sertões que vão daqui até às vizinhanças dos nossos portos de mar, até onde não acharão os castelhanos embargo algum, se os deixarmos estabelecer na margem oriental deste rio Guaporé (MENDONÇA, 1989, p. 417-418).

A América Portuguesa (atualmente Brasil), no seu lado ocidental, a partir do Rio Guaporé localizado na região do Mato Grosso, fazia fronteira com a região da América Espanhola, que atualmente corresponde à Bolívia.

Nos artigos seguintes, do 4º ao 6º, descrevem as populações a partir das vilas, indicando que a “Vila e minas de Cuiabá estão suficientemente povoadas” (MENDONÇA, 1989, p. 418), destacando que “o Mato Grosso é que deve levar a maior atenção” (MENDONÇA, 1989, p. 418) e tendo a necessidade de se tomar dois encaminhamentos: “o aumento da margem Oriental do Guaporé e da Ocidental até os estabelecimentos que há pouco tínhamos na Casa Redonda, a fim de termos sempre livre a comunicação com o Pará (MENDONÇA, 1989, p. 418). E continua descrevendo o Mato Grosso

É sumamente doentio, de grande carestia e falta ainda de muitas coisas necessárias para a vida humana, pela excessiva distancia em que fica dos portos de mar; e a Vila Bela foi levantada com bastante oposição, não só dos moradores de Cuiabá, mas ainda de muitos de Mato Grosso; porque aos primeiros parecia mal haverem estar sujeitos à Vila Bela, sendo ate ali estas minas uma dependencia daquela Vila, além de outras razões de conveniência que os estimulavam; e os segundos; pelo seu cômodo, a queriam antes nos

---

1.150 km são navegáveis a partir de Vila Bela da Santíssima Trindade. Em todo seu percurso no estado de Rondônia, forma a fronteira do Brasil com a Bolívia. Corre inicialmente em direção sul, faz uma grande curva para o oeste, passando por Pontes e Lacerda e seguindo até Vila Bela da Santíssima Trindade, onde sobe novamente rumo ao norte e finalmente se inclina ao noroeste até sua foz no Mamoré. Atravessa uma região rica em biodiversidade e belezas naturais, constituindo uma zona de transição entre o Pantanal mato-grossense e a Amazônia. (MOSS et al., 2006).

arraiais do que onde se acha fundada (MENDONÇA, 1989, p. 418).

Podemos supor que a determinação da fundação de uma nova vila em local tão ermo, deve-se ao fato do desconhecimento da realidade e dificuldades impostas pelas vias de acesso às mesmas. O que pode ter sido uma determinação real, no entanto, causava certa insatisfação dos dirigentes e dos moradores da localidade pela falta de atrativos na permanência em área tão inóspita. Como pode ser visto nos artigos seguintes da dita *Instrução*.

O Conde de Azambuja, não vendo outra saída após a criação da Vila Bela, a população ínfima e a discordância de outros grupos da também recém-criada Capitania, optou por fincar sua residência ali, detalhando as condições que estava passando e orientando o modo de proceder do então ocupante do cargo de Governador, quando no contato com esta população e, para atrair mais interessados em se assentar nesta região da Capitania

Com tal permanência, que, depois de levantada, nunca mais saí daqui, senão para viagens que fiz rio abaixo. O estado desta fronteira não permite presentemente outra coisa mais, ainda que isso não fora assim, sempre me parece que a primeira e fundamental máxima que V. Excia. deve seguir para o estabelecimento e aumento desta Vila e Minas, é frequentar pouco os arraiais, e a Cuiabá, ir sómente pedindo-a alguma forçosa razão do serviço de El-Rei; porque é certo, pelo que acima fica dito, que todos no seu princípio hão de estar com os olhos no que V. Excia. faz; e se virem que se aparta deste clima, e dos incômodos que ele traz consigo, hão de conceber esperanças de que isto não vá adiante, com o que, muitos intitubiarão para não virem para cá (MENDONÇA, 1989, p. 418).

Outra dificuldade levantada para atrair mais moradores para esta parte do território da América Portuguesa referia-se à necessidade de se alistar soldados para defender os interesses da Coroa que veremos mais à frente.

No artigo 7º indica “os fidalgos da terra” o que Fragoso (2002, p. 42) conceitua como “fidalgo errante”<sup>15</sup> e “sua hierarquia social colonial deriva daquilo que denomino de Antigo Regime nos trópicos”. Portanto, além de seus aspectos econômicos, seria forjada por vetores políticos e culturais, onde os grupos sociais se percebiam e eram percebidos por suas *qualidades*. Como podemos ver na citação

Todos na América se reputam por fidalgos, e assim se pagam muitos de serem tratados com atenção e agasalho, e pela continuação do tempo produz isto maior efeito para o estabelecimento das terras do que se pensa; mas, pela importancia desta Vila, não só se devem tratar todos os seus moradores e do distrito de Mato Grosso, com bom modo, mas devem patrocinar se com tal benignidade e favor, em tudo que não ofender a justiça, que claramente se manifeste a diferença que deles se faz aos mais súditos da Capitania, afim de que isso convide aos homens a virem buscar estas terras e os faça tolerar com mais sofrimento o muito que nelas se padece (MENDONÇA, 1989, p. 418).

Nos dois artigos seguintes, o Conde de Azambuja reconheceu que só com o tempo as situações vão se ajustando e demonstrou que com a experiência, as ocasiões para atrair mais moradores surgiriam, tomando-se o cuidado também com os opositores deste projeto de estabelecimento. No tocante a esta situação, afirma que

se fazem mais úteis e precisas todas aquelas virtudes que são próprias de quem há-de mandar aos outros e servi-lhes de exemplo; pois todos conhecem o muito que V. Excia. vem adornado delas; e o elogio e abono do Sr. Conde de Oeiras não permite entrar nessa dúvida (MENDONÇA, 1989, p. 418).

---

<sup>15</sup>João Fragoso (2002) define o “fidalgo errante”, criatura da expansão ultramarina. Em geral, vinham do braço popular e/ou da pequena nobreza lusa e seus feitos no ultramar os alçaram a outra qualidade. Porém, com raras exceções, não eram reconhecidos pela velha hierarquia reinol, ou seja, suas chances no reino continuavam reduzidas – mas o mesmo não ocorria nas conquistas. Vários se transformaram em conquistadores do Nordeste, do Rio de Janeiro e do Rio Grande de São Pedro, formando as “melhores famílias da terra” dos trópicos. Antes disso, tinham passado pelos Açores, lutado na Índia ou servido na África.

O Conde de Azambuja menciona que em outra correspondência o atual Governador, seu sobrinho, destinatário destas instruções, recebera elogios do Conde de Oeiras e nos dois artigos seguintes volta à questão da fronteira à margem oriental do Rio Guaporé e onde existiam estabelecimentos dos espanhóis na sua margem ocidental e possivelmente nesta mesma missiva o Conde de Oeiras orienta “o método que S. M. [Sua Majestade] ordena que ela se trate, caso os governadores espanhóis continuem a articular a questão a este respeito” (MENDONÇA, 1989, p. 418).

No 11º artigo, o Conde de Azambuja, quando nomeado a governar a Capitania de Mato Grosso demonstra sua opinião sobre o que o Tratado de Limites impôs ao império português e no artigo posterior esclarece o “método” indicado por sua Majestade:

mostram o quanto estamos prejudicados na divisão da América, e ainda que nos entranhemos muito para esta parte, nunca havemos de chegar a ressarcir a nossa perda, porém, estes fundamentos não pede a boa política que se aleguem no nosso caso, no qual, sendo V. Excia. instado pelos governadores espanhóis, parece-me não pode haver resposta mais natural, a que V. Excia. tomou entrega da Capitania, com a posse de Santa Rosa nova, e assim, que não pode ceder coisa nenhuma destas, sem ordem expressa de sua corte, e como esta não tem réplica, firma-se nela, sem entrar nunca em questão se nós temos jus ou não às terras disputadas (MENDONÇA, 1989, p. 418).

E adverte

antes, se os Governadores espanhóis quiserem tomar esse caminho [deve], atalhá-los logo dizendo que a resolução desse ponto toca somente às Cortes, e não aos Governadores, aos quais o que pertence é conservar as Capitánias de que deram homenagem<sup>16</sup> da forma que lhas entregaram. (MENDONÇA, 1989, p. 418)

---

<sup>16</sup>Cerimônia de origem feudal, em que os governadores das capitánias tomam posse com juramentos nos Evangelhos e fórmulas de fidelidade ao rei. Cf. em Cavalcanti (2004).

O Conde de Azambuja demonstra, a partir desta advertência, que em questões diplomáticas entre os impérios português e espanhol, os governadores espanhóis e os governadores da América portuguesa não tinham ingerência. E assim as questões locais (micro) chegam na escala global (macro) para a análise dos desdobramentos em relação aos Tratados firmados e às desobediências ao que foi acordado. Percebe-se nestas instruções que as ações do império português buscavam garantir o território, ora anexado e, apesar dos Tratados e das *Instruções* apresentadas, os conflitos ainda permaneciam, o que os obrigava a tomar medidas drásticas em relação a este litígio, inclusive, autorizadas pela Coroa Portuguesa. Neste momento, a possível ação ou reação da administração da Capitania do Mato Grosso aos espanhóis da margem contrária e fronteira, da microrregião centro-oeste da América Portuguesa, poderia deflagrar um conflito de proporções internacionais, haja visto, que as demarcações não eram respeitadas e levaram, anos mais tarde, à assinatura de outro Tratado.

No 12º artigo, de forma incisiva, indicou a orientação real

Se os Governadores espanhóis entrarem em ameaças; as ordens de S. Maj. são de que se lhes responda sempre às mesmas, representando-lhes que a sua obrigação não permite V. Excia o fazer-lhes o gosto, e que as razões em que se funda são tão justificadas, que eles não podem deixar de entender assim, mas que se sem embargo disso o quizerem violentar, o Direito Natural autoriza a V. Excia. para se defender, e mais, ficará ela obrigado a responder por todos os danos e prejuízos que daí se seguirem (MENDONÇA, 1989, p. 418-419).

E continua nos dois artigos posteriores

13º – Os Castelhanos poderão talvez querer obrar de fato, estabelecendo-se em algumas das margens deste rio. Em qualquer parte que se situem é gravíssimo prejuízo, porque fazendo-o na margem oriental (direita) interrompem a nossa posse abrem posse para o nosso sertão; e se for na margem Ocidental, em qualquer parte que seja, nos podem dificultar muito a navegação.



14º – Os Castelhanos já hoje não navegam, nem têm necessidade de navegar o Guaporé, senão desde a barra do Baurés até a do Mamoré; [...] (MENDONÇA, 1989, p. 419).

E dá o seu parecer composto da continuação deste último artigo e na sequência ao artigo posterior, dividido em dois pontos de análise. O primeiro

que V. Excia. os não consinta da nossa banca em parte nenhuma, nem da de Castela da barra do Baurés para cima, nem do Mamoré para baixo; e tanto que lhe conste que estão em algumas das sobreditas partes, logo, sem balançar nem interpor queixas, nem ofícios, os mande lançar fora; porque nestas matérias é melhor ser réu do que autor (MENDONÇA, 1989, p. 419).

E em segundo lugar

entendendo também, se não deve consentir os castelhanos em toda a frente do Posto da Conceição até a ponta que fica por cima da aldeia, porque não haveria lugar em que estivessem seguras as nossas canoas; e estando as perdas descobertas, é preciso para buscar o canal, encostar muito à outra banda, pelo que, fortificando-se, os castelhanos [nos] impedirão todo o serviço do dito posto pelo rio (MENDONÇA, 1989, p. 419).

E esclarece no 16º artigo, que o atual Governador tendo poder para a efetivação destas últimas indicações nas instruções, que havia a permissão para a defesa com razões, a partir do Direito Natural, que autoriza a todos a se defenderem como também

Atalhar as disposições dos nossos vizinhos, que não tem outra interpretação mais do que quererem nos bloquear e impossibilitar a manutenção das terras que V. Excia, pela sua homenagem tem a obrigação de sustentar, o que os castelhanos não podem escurecer, havendo procedido o Precatório e depois o Protesto dos Governadores de Santa Cruz [de la Sierra] (MENDONÇA, 1989, p. 419).

Para tanto, fundamenta suas razões, a partir da preocupação com a posse ou invasão dos castelhanos, o que deveria ser impedido, pois tais circunstâncias ocasionariam a perda da

comunicação do Posto da Conceição com a Vila ou com o Pará; mas, como fortificando-nos em S. Rosa, Nova, parece não conseguem este [fim] por não ficar à face do rio, e a barra do Baurés e do Itonamas, e a do Mamoré, que são as mais paragens em que podem situar-se, alagam no tempo das águas, e delas não impedem totalmente a comunicação. E por outra parte, as ditas paragens são desacomodadas, doentias e próximas à Conceição, pelo que necessitam ter nelas um corpo suficiente de tropas, o qual provavelmente há de padecer muito, e talvez arruinar-se de todo, só com as doenças; o tempo e as conjunturas é que nesta parte podem a V. Excia. subministrar o melhor conselho (MENDONÇA, 1989, p. 419).

Esta última menção, destaca as adversidades geográficas e climáticas que levavam aos ocupantes destas terras a adoecerem, como também a preocupação com a segurança neste espaço.

Outra questão levantada pelo Conde de Azambuja nas instruções referia-se à postura dos padres jesuítas com os escravos fugidos. E esta situação percebe-se que é uma das mais graves, após a questão territorial, pois foi descrita dos artigos 18º ao 22º onde, por ordem expressa da Real Audiência de Chuquissaca, ao prenderem os cativos fugidos, era de responsabilidade do governador enviar representantes para buscá-los, ordem dada antes da guerra e que foi confirmado em Santa Rosa, pelo Governador de Santa Cruz, ignorada pelos padres que não entregavam os fugitivos e destaca “para com isso facilitarem a subsistência dos nossos estabelecimentos no rio Guaporé, e talvez destas minas, pois seguem, este método desde que eu estou na vila” (MENDONÇA, 1989, p. 419).

E diante desta circunstância tomou algumas decisões sem deixar registro, até o momento, da redação destas instruções, que eram sigilosas, mas justificando porque agira desta forma, no artigo

19º – Por me haver confirmado neste conceito, mandei seguir os últimos que fugiram na Conceição até junto às suas Missões, mas sem ordem nenhuma por escrito, para que não pudesse servir de prova, caindo nas mãos dos castelhanos; antes, pelo mesmo

tempo, escrevi ao Superior, queixando-me da falta de restituição dos escravos fugidos, e protestando-lhe muito que eu desejava que ninguém daquele Destacamento lhe desse a menor moléstia; mas que via que soldados sempre alvoroçados com a fuga dos negros, destes se não restituírem; que receava muito não poder ter mão neles para que deixassem de fazer algum desatino (MENDONÇA, 1989, p. 419).

E sugeriu que, em retaliação, a esta situação com a continuidade das fugas, siga as instruções da Secretaria de Estado

parece-me preciso seguir o mesmo caminho, e permitindo-o o tempo e as circunstâncias, aproveitar a ocasião para queimar alguma ou algumas aldeias, mas dispondo-se a ação de modo que pareça feita por ordem dos soldados, e não por ordem de V. Excia., ou ao menos que se possa assim defender; o que tudo é conforme às Instruções da Secretaria de Estado, que V. Excia. achará na deste Governo (MENDONÇA, 1989, p. 419).

Destaca-se nesta orientação que todas as ações de retaliação do governo da Capitania do Mato Grosso, estavam autorizadas pelo império português, buscando assim garantir, um certo controle diplomático, para evitar conflitos maiores, devido a questões em escala local. No entanto, já havia em Portugal resistências aos jesuítas, o que diferenciava com o império espanhol, que ainda possuía boas relações com esta ordem.

O Conde de Azambuja continua acusando os jesuítas de envolvimento em questões políticas dos dois reinos, ao salientar de maneira irônica

Porém, os padres da Companhia fazem “República à parte, e tanto se interessam por El-Rei C.<sup>17</sup> como por S. Maj. F.<sup>18</sup>, porque o que os mata é sómente o seu

---

<sup>17</sup>Estava como Rei da Espanha, **Carlos III**. O título de Sua Majestade Católica, fora concedido pela Santa Sé em 1494 a Isabel e a Fernando. Conforme Moi (2016, p. 19).

<sup>18</sup>Neste momento estava **D. José I** em Portugal. O título Sua Majestade Fidelíssima (abreviação: S.M.F.) ou Fidelíssimo e concedido pelo Papa aos monarcas de Portugal e usado em linha de sucessão. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/majestade>. Acesso: 27 jul. 2021. Ver também no Dicionário Michaelis, disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?pid=neQ8w>. Acesso: 27 jul. 2021

aumento, e conveniência temporal, e experimentaram nesta guerra grande prejuízo, não só dos nossos, senão ainda mais dos seus mesmos castelhanos, que por último capitularam na Real Audiência, atribuindo-lhes a eles o mau sucesso da mesma guerra; pode ser, assentem consigo, lhes não convém tornar a recolher nas suas Missões hóspedes tão desacomodados (MENDONÇA, 1989, p. 419-420).

Mas ressaltou que compreendia o poder destes em Castela e se eles assim achassem, teriam grandes chances de fazer romper novamente a guerra na fronteira, ao apontar notícias sobre um possível ataque dos castelhanos em maio do ano de 1764 e que devido a contrariedade dos padres desistiram desta ação (MENDONÇA, 1989). Este trecho nos faz levantar três hipóteses: 1) os portugueses possuíam informações das ações dos espanhóis; 2) os jesuítas agiam como “diplomatas” nas questões entre os dois reinos para se evitar conflitos bélicos; 3) se existia acesso ao que acontecia no lado espanhol, possivelmente este contato seria com os jesuítas, conforme a citação a seguir, onde se acreditava que não era prudente tê-los no lado oposto, para assegurar suas posses, para tanto deveriam viver em

boa harmonia, obrando de modo que eles se persuadam não intentamos mais do que conservar e segurar os nossos estabelecimentos e as terras de que estamos de posse, para que eles se firmem no sistema de embarçar a guerra, como meio mais seguro de conservar a sua quietação, e as suas Missões (MENDONÇA, 1989, p. 420).

E após estas exposições retornou à contenda territorial, explicando à logística e a dinâmica do uso do território e de navegação e a sua importância para sobrevivência e desenvolvimento da Capitania de Mato Grosso

Depois de V. Excia. haver visto o terreno, bem escusado é o explicar-lhe eu as vantagens do Posto da Conceição, que está como em um centro, a respeito da maior parte, e das melhores aldeias de Castella, desta fronteira; o largo rio que entre elas e o dito Posto medeia, lhe servirá de uma grande defesa, pela [dificuldade de] sustentarem um corpo [numeroso] de

tropas da nossa banda, principalmente sendo as suas embarcações tão inferiores às nossas, em que não é fácil melhorar-se, assim pela falta que há de pousos suficientes por aquelas visinhanças, como pela grande distância em que lhes ficam os seus portos de mar, sem rios navegáveis para eles (MENDONÇA, 1989, p. 420).

No que se refere à comunicação com o Pará enfatiza no artigo 24º que “é uma grande vantagem a nosso favor, e será muito maior si se facilitarem as cachoeiras que estão no caminho, e também não será pequena utilidade abrir-se por terra de Conceição para esta Vila” (MENDONÇA, 1989, p. 420).

Em relação às tropas dedica nas Instruções, do artigo 25º ao 34º, desde o seu comando, critérios para alistamento, baixas, entre outras situações. No quesito “modo de governar as tropas” faz elogios ao governador que assume a Capitania de Mato Grosso de que “vem V. Excia, de muito boa escola<sup>19</sup>, para necessitar de meus documentos”, mas ressaltou que devido às características próprias locais, devia fazer algumas pontuações em relação ao território

Ela é muito moderna, falta de povoações e de gente; é Mato Grosso onde os soldados são mais necessários, mesmo doentes, e desacomodados, para o passado, pela carestia de gêneros, a distancia em que fica dos portos do mar (MENDONÇA, 1989, p. 420).

E a forma de arregimentar a tropa

26º – Por outra parte, levantar as lutas por força dentro da Capitania, tem os seus inconvenientes. Se obrigarem os que chegam de fora, é o meio de virem poucos; ou nenhuns para cá, e como não têm nela quem lhes dou, e são **homens de capa em colo**<sup>20</sup> [grifo *nosso*]; também sendo violentados a servir, há neles pouca segurança. Os naturais da terra, em Mato

---

<sup>19</sup>Ver nota de rodapé 12 deste texto.

<sup>20</sup>O termo “homens de capa em colo” refere-se: vagabundo; preguiçoso; vadio; mandrião; madraço; vagamundo; aspone; boêmio; ocioso; indolente; rascão; tunante; madraceiro; brejeiro.

Disponível

em:

[https://dicionariocriativo.com.br/analogico/homem\\_de\\_capa\\_em\\_colo/substantivo/i](https://dicionariocriativo.com.br/analogico/homem_de_capa_em_colo/substantivo/i)  
natividade. Acesso em: 20 jul 2021.

Grosso, são pouquíssimos, e estando procriando-se, faria muito mau efeito tirar por força aos homens os filhos e partir, para os fazer soldados (MENDONÇA, 1989, p. 420).

No artigo 27º manifestou que vivia em um grande dilema em Cuiabá, ao ter condições de ali se “assentar praça”. No entanto, corria-se o risco de deixar o local sem trabalhadores, o que prejudicaria a terra e assim utilizava o seguinte “método”, indicado no artigo 28º: “não obrigava ninguém a assentar praça de Dragões por força, exceto” (MENDONÇA, 1989, p. 420) aqueles que cometiam algum crime ou por solicitação de parentes (possivelmente aqueles que eram taxados de preguiçosos, ociosos, vadios etc.); para incentivá-los ao alistamento, devido à carência de homens para este serviço, fazia algumas concessões, diferentes das praticadas em outras Capitânicas, indicando que esta prática acontecia por exemplo, no Destacamento da Conceição, e por fim “os estimava e trata a todos como particulares” (MENDONÇA, 1989, p. 420).

Assim, justificava que ao primeiro item do método para atrair o alistamento de praças, não precisava explicar, ao segundo

a experiência mostrará a V. Excia., que não é menos preciso, porque os brancos na América todos se têm por graves e por iguais, e parece-me que poucos seriam os que viessem buscar por sua vontade a Capitania, se nela se castigasse com a bengala, principalmente os paulistas, que reputam isso por uma injúria insuportável, não sendo os menos úteis pela facilidade com que entram pelos matos, e se metem neles com a boca na espingarda, de que todos, em geral, se servem bem (MENDONÇA, 1989, p. 420).

Em relação às baixas, indicava que não era difícil concedê-las, a partir do momento que havia consciência da necessidade do alistamento para servir à Coroa Portuguesa, não apenas nos momentos para garantir a segurança do território, mas nos momentos em que havia conflitos bélicos e a sua possível desvantagem quantitativa aos castelhanos. O Conde de Azambuja reconhecia que se não utilizasse tal método de equidade, não teria soldados para este serviço, além de outros inconvenientes como

a guerra de mil e setecentos e sessenta e três, deu-me a prova de quão útil e necessária é esta prática nesta; pois sem embargo do grande trabalho, mau passado,

e repetidas doenças que se experimentaram na Conceição, e da desproporção do partido dos castelhanos ao nosso, ainda depois de ter chegado de Cuiabá e de Goiás a notícia do rompimento da guerra, nesta fronteira, sempre esteve havendo (e antes se pode dizer que então mais) em uma outra parte quem voluntariamente se oferecesse ao serviço; e se eu tivera seguido outro método, talvez que só por violência e com grande dificuldade me viessem alguns recrutas de pouca confiança (MENDONÇA, 1989, p. 420).

No entanto, em relação aos alistados, só eram admitidos no Corpo dos Dragões, os “brancos inteiros e que não fossem casados com mulheres mescladas, sendo a minha diligência assim nisto, como no de mais, que eles mesmos se reputassem por homens de bem” (MENDONÇA, 1989, p. 421).

Silva (2018, p. 90) assinala que nesta Capitania

instalou-se uma sociedade organizada a partir das ações de sertanistas, mineradores, agricultores, comerciantes e profissionais de vários ofícios. Sua população era caracterizada por forte mestiçagem, constituída por brancos, negros, pardos, índios, livres e escravizados, situados num espaço de forte hierarquização e diferenciação entre os indivíduos (SILVA, 2018, p. 90).

Haviam também outros níveis de atuação entre os alistados,

31º – Além dos Dragões há mais outras espécies de soldados, que são Pedestres e Aventureiros. Os primeiros se compõem de bastados, [mesclados] e caribocas, e também de alguns índios que mostram desembaraço e esperteza bastante.

32º – É Corpo sumamente molesto e pronto para todas as expedições, assim de paz como de guerra, e na de mil setecentos e sessenta e três, se portaram com distinto valor; pelo que, os atendia e animava e estimava, do que eles se pagam mais do que da mesma conveniência por ser gente sem ambição (MENDONÇA, 1989, p. 421).

Como afirma Fragoso (2002, p. 46) sobre a elite que não está dentro de uma redoma

Portanto, o fato de a hierarquia social colonial ser marcada pela exclusão não implicava que a elite estivesse numa redoma, afastada dos demais grupos. Em realidade, ao que parece, aquela origem social e cultural teria um papel decisivo na estratificação considerada, ou melhor, na sua repetição temporal (FRAGOSO, 2002, p. 46).

E assim, o Conde de Azambuja relatava como fazia

33º – Para aproveitar aqueles que não eram brancos, digo, não eram tão puros que tivessem pouco lugar entre os Dragões, nem tão mesclados que se destinassem a servir nos Pedestres [ou nos] Aventureiros, aos quais admitia também os que sendo brancos, se achavam casados com negras [caribocas] ou mescladas; os mulatos, que em outra parte haviam tido praça de soldados, e ainda aqueles brancos que, pela sua má figura me não resolvía a aceitar por Dragão. Estes tem obrigação de assistirem e se fazerem moradores da Conceição; pelo que os mais convenientes são os casados, afim de se estabelecerem com roças e criações (MENDONÇA, 1989, p. 421).

Fragoso (2002, p. 47) cita uma prática colonial como “aquelas estratégias deviam traduzir-se em redes sociais que garantissem à nobreza o exercício do mando”, entre elas “os dons e os contradons com os chamados grupos subalternos”, e exemplifica

a nobreza – em ofícios régios – concedia serventias e postos militares a integrantes daqueles grupos; estabelecia com eles relações de parentesco fictício e os “auxiliava” diante da justiça etc. As melhores famílias da terra compravam engenhos desfabricados para garantir a sua ascendência nas populações dos arredores das capelas das “fábricas” (FRAGOSO, 2002, p. 47).

E afirma que



a exclusão social não era sinônimo de tensão social crônica. Até porque muitos dos conflitos sociais não se resumiam às lutas entre livres e escravos. Para começar, bandos em disputas pelo poder tinham uma composição social parecida: nobreza, negociantes, ministros do Rei, lavradores, cativos etc.<sup>20</sup> Foram, ainda, frequentes os relatos de senhores que iam a confrontos bélicos — contra os inimigos da Coroa, desafetos pessoais ou quilombolas — acompanhados de seus escravos africanos e flecheiros indígenas (FRAGOSO, 2002, p. 48).

E no último artigo, o Conde de Azambuja demonstrava sua intenção de criar uma Esquadra de forros, pedestres, para também,

perpétuamente, assistirem na Conceição, por ser a casta de gente que melhor resiste às doenças deste clima. Se V. Excia. efetuar este projeto, para o estabelecimento da terra, a cujo fim deve V. Excia. [enca]minhar os seus planos, procurando que no sítio da Conceição se forme povoação, com moradores e roceiros, de modo que possa subsistir por si; pois além da maior segurança com que ficará aquele Posto, poupará assim à Real Fazenda o muito que depende em produções de mantimentos (MENDONÇA, 1989, p. 421).

E Fragoso (2002, p. 46) corrobora esta “intenção” do Conde de Azambuja ao descrever a sociedade colonial e as suas ações nos diversos níveis de determinado grupo “continha seus mecanismos de reprodução e de elasticidade, entre os quais as práticas de negociação<sup>22</sup>. Desnecessário dizer que tais negociações possuíam seus limites”. No seu exemplo de elasticidade, Fragoso (2002) cita o caso de forros solicitarem a criação de

---

<sup>21</sup>A nota de rodapé 20 da citação acima, refere-se ao texto de João Fragoso, intitulado “Um mercado dominado por “bandos”: ensaio sobre a lógica econômica da nobreza da terra do Rio de Janeiro Seiscentista”, e publicado na obra *Escritos sobre História e Educação: homenagem à Maria Yedda Linhares*, organizada por Francisco Carlos Teixeira da Silva, Hebe Maria Mattos e João Fragoso em 2001.

<sup>22</sup>Sobre estas negociações citadas, João Fragoso (2002, p. 47-48) utilizou a obra de Cacilda da Silva Machado, intitulada “Casamentos interétnicos no Paraná, século XVIII. Rio de Janeiro”, tendo esta pesquisa de doutorado sido desenvolvida no PPGHIS-UFRJ, em 2002.

um regimento de cavalaria e a negativa de Portugal. Nas instruções que estamos analisando, a proposta de criação de um grupo a parte dos Dragões foi indicada pelo funcionário da Coroa Portuguesa e saber se este projeto foi à frente demandaria mais pesquisas sobre este assunto. Fragoso (2002, p. 50) conclui que parece que Lisboa tinha mais receio das “inquietações” dos “pardos e bastardos” do que da própria nobreza da terra: os primeiros que seriam atingidos por ameaças à hierarquia social. (FRAGOSO, 2002, p. 50)

Nestas conclusões, o autor destas instruções indicava a necessidade da permanência no território, para confirmar o domínio de Portugal sobre aquela região fronteiriça e acreditava que o único meio era o incentivo aos casados e que, com isso, garantiriam também a questão da produção de alimentos, uma vez que o acesso por terra àquele local era bastante difícil e o melhor meio seria pela navegação dos rios, que acabavam sendo utilizados, em alguns casos, como linha demarcatória da fronteira entre as coroas portuguesa e espanhola.

Reconhece a capacidade de seu sucessor e a possibilidade de ter deixado algumas questões sem solução encaminhando-as ao novo Governador João Pedro da Câmara, conforme determinado por Sua Majestade com cópia destas instruções para o Conde de Oeiras (MENDONÇA, 1989).

#### **4. Considerações Finais:**

A correspondência com as instruções ao novo governador da Capitania de Mato Grosso propiciou a análise em escala reduzida a partir da abordagem da Micro-História e ao longo dos seus 34 artigos pode-se perceber que as situações características e próprias desta região, também estavam imbricadas em questões geopolíticas entre os impérios português e espanhol na disputa pelo território na América, o que nos demonstrou a importância de identificar a estreita relação existente entre as realidades micro e macro na abordagem histórica. A fonte selecionada, para esta micro-análise, apesar de exígua, uma das características indicadas por Ginzburg, proporcionou a verificação de ocorrências de escala micro, que sem uma orientação da Coroa Portuguesa, poderiam acarretar conflitos em escala macro, em nível internacional.

Apesar de diversos tratados ao longo dos séculos, a posse do território se fez através de duas frentes: a ocupação e as guerras com acordos diplomáticos para o seu encerramento. Para a primeira frente, foi necessário cativar colonos casados, que atravessariam barreiras geográficas e hidrográficas para ocupação destes vastíssimos territórios. Logo, a

fixação nestas terras inóspitas, entre estas situações de difícil permanência, sobressaiam as doenças que desencadeavam o desinteresse pela permanência nestes locais, a exploração da terra garantiria a posse, ainda que questionada pela outra parte, neste caso, o império espanhol, que se baseava no Tratado de Tordesilhas. Na segunda frente, o alistamento de “homens de bem e brancos” para os Dragões e dos demais grupos étnicos em outros destacamentos para a defesa deste vasto território, uma vez que os casados eram incentivados a explorar a terra, os outros deveriam assumir a função de defender o território.

Destaca-se ainda, a importância dos rios para a navegação, como forma de se conectar com as demais províncias e proteger a América Portuguesa que se tornava vulnerável com a presença de jesuítas, indígenas e espanhóis na outra margem dos rios, como o caso do rio Guaporé. Esta rede hidrográfica proporcionava, ao mesmo tempo a Portugal, a possibilidade de contato desta região centro-oeste com a região norte através da Capitania do Pará, o que os levaria ao encontro do mar, como também provocava um desconforto com a ameaça diária de invasão pelos espanhóis, uma vez que estas terras estavam há muito tempo em litígio.

A iniciativa portuguesa de ocupar este território, fixando colonos e utilizando a terra, defendendo a todo custo como sua propriedade, inclusive com as assinaturas de novos Tratados, garantiu a manutenção destes vastíssimos sertões como hoje conhecemos este país de dimensões continentais, denominado Brasil.

### **Fonte primária impressa**

Instrução de 08 de janeiro de 1765 do Conde de Azambuja para D. João Pedro da Camara, Governador da Capitania de Mato Grosso.

Secreto/Correspondência e Ordens de Serviços dos tempos coloniais relativos aos Fortes do Príncipe da Beira, de Coimbra e de Miranda. In: MENDONÇA, Marcos Carneiro de. *Século XVIII, século pombalino no Brasil*. Rio de Janeiro: Xérox do Brasil, 1989. p. 417-421.

### **Referências**

BRASIL. *Conde de Azambuja*. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/publicacoes/70-assuntos/producao/publicacoes-2/biografias/383-d-antonio-rolim-de-moura-tavares-conde-de-azambuja>. Acesso em: 27 jul. 2021.

CAVALCANTI, I. R. B. de R. M. Foi Vossa Majestade servido mandar: representações e práticas do bom governo nas cartas administrativas de Martinho de Mendonça; Minas Gerais, 1736-37. *Dissertação* (Mestrado em História), Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 2004.

CORREA, J. A.; GODOY, P. R. T. de. O Tratado de Madri (1750) e as Políticas Territoriais Pombalinas: Uma Abordagem Geográfica e Histórica. In: *Anais do XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e III Encontro de Iniciação à Docência* – Universidade do Vale do Paraíba – UNIVAP, 2013.

CORTESÃO, J. *Alexandre de Gusmão e o Tratado de Madrid*. Brasília: Senado Federal, 2001.

DICIONÁRIO AULETE. *Majestade Fidelíssima (abreviação: S.M.F.) ou Fidelíssimo*. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/majestade>. Acesso: 27 jul. 2021.

DICIONÁRIO CRIATIVO. *Homens de capa em colo*. Disponível em: [https://dicionariocriativo.com.br/analogico/homem\\_de\\_capa\\_em\\_colo/substantivo/inatividade](https://dicionariocriativo.com.br/analogico/homem_de_capa_em_colo/substantivo/inatividade). Acesso em: 20 jul 2021.

DICIONÁRIO MICHAELIS. *Majestade Fidelíssima*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=neQ8w>. Acesso: 27 jul. 2021

FRAGOSO, J. Afogando em nomes: temas e experiências em história econômica. *Topoi (Rio de Janeiro)*, v. 3, p. 41-70, 2002. Disponível: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/gd7JDsNPXbtMMkqKyd7MbDF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 22 jun. 2021.

GINZBURG, C. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, C. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1989. p. 169-178.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOLIN, T. Cartografia da Guerra Guaranítica. *Anais do 1o Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica*, p. 1-16, 2011. Disponível em: [https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simpósio/GOLIN\\_LUIZ\\_CARLOS\\_TAU.pdf](https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simpósio/GOLIN_LUIZ_CARLOS_TAU.pdf). Acesso: 20 jul. 2021.

IBGE. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em 27 jul 2021.

IBGE. Território Brasileiro e povoamento – Tratado de Madri. In: *Brasil 500 anos*. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/construcao-do-territorio/territorio-legalizado-os-tratados.html>. Acesso em 27 jul 2021.

IBGE. Território Brasileiro e povoamento – Tratado de Santo Ildefonso. In: *Brasil 500 anos*. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/construcao-do-territorio/territorio-legalizado-os-tratados.html>. Acesso em 27 jul 2021.

IGHB – Instituto Histórico e Geográfico da Bahia. *Professor Miguel Corrêa Monteiro fala sobre o Tratado de Madrid em conferência no IGHB*. Disponível em: <https://www.ighb.org.br/single-post/2019/09/04/professor-miguel-corr%C3%AAa-monteiro-fala-sobre-o-tratado-de-madrid-em-confer%C3%Aancia-no-ighb-di>. Acesso: 20 jul. 2021.

IHGMS - Instituto Histórico e Geográfico do Mato Grosso do Sul. *Tratado de Santo Ildefonso*. [s./d.]. Disponível em: <https://ihgms.org.br/efemerides/tratado-de-santo-ildefonso-44>. Acesso: 20 jul. 2021.

JESUS, N. de. Oposição à consolidação da vila-capital da Capitania de Mato Grosso. In: *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: Guerra e Paz*. Londrina, ANPUH, Editorial Mídia, 2005. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206368\\_db05e4d34882d2503ebf066fe9080dcc.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206368_db05e4d34882d2503ebf066fe9080dcc.pdf). Acesso: 27 jul. 2021.

LIMA, A. N. Caminhos da integração, fronteiras da política: a formação das províncias de Goiás e Mato Grosso. 2010. *Tese* [Doutorado]. Universidade de São Paulo. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/td-20062011-143559/publico/2010\\_AndreNicacioLima.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/td-20062011-143559/publico/2010_AndreNicacioLima.pdf). Acesso em: 20 jul. 2021

LIMA, A. N. Mato Grosso e a geopolítica da independência (1821-1823). *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 3-31, 2012. Disponível em: <http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/163/122>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MOI, F. de P. F. Direito e justiça durante o reinado dos reis católicos: análise à luz das *Ordenanças Reales de Castilla*. *Tese* (Doutorado). Programa de Pós-graduação em História - Doutorado em História da Universidade Federal de Goiás, 2016.

MOSS, Gérard *et al.* *Projeto Brasil das Águas*. 2006. Disponível em: <http://brasildasaguas.com.br/projetos/sete-rios-2006-2007/guapore/>. Acesso: 19 Jul. 2021.

PORTAL MATO GROSSO. *D. João Pedro da Câmara*. Disponível em: <https://portalmatogrosso.com.br/camara-joao-pedro-da/>. Acesso: 28 jul. 2021.

PORTUGAL. *D. Maria I – A Piedosa*. Disponível em: <https://www.arqnet.pt/dicionario/maria1.html>. Acesso: 28 jul. 2021.

PORTUGAL. *1º Conde de Oeiras, 1º Marquês de Pombal*. Disponível em: <https://www.arqnet.pt/dicionario/pombal1m.html>. Acesso em 28 jul. 2021.

REIS, A. C. F. João Pedro da Câmara, um fronteiro olvidado. *Revista de História*, v. 15, n. 32, p. 463-490, 1957. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/106181/104857>. Acesso em: 20 jul. 2021.

ROSENTAL, P.-A. Construir o “macro” pelo “micro”: Fredrik Barth e a “microstoria”. In: REVEL, J. (Org.). *Jogos de Escalas: A Experiência da Microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SILVA, G. E. F. No século XVIII, uma encruzilhada de povos: os indígenas na formação da capitania de Mato Grosso. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, n. 31, p. 86-103, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/article/view/10563/6047>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TORRE, A. “Micro/macro: ¿local/global? El problema de la localidad en una historia espacializada”. *Historia Crítica*.n. 69, p. 37-67, 2018, doi: <https://doi.org/10.7440/histcrit69.2018.03>  
VADE MECUM BRASIL. *Carlos III da Espanha*. Disponível em: <https://vademecumbrasil.com.br/palavra/carlos-iii-da-espanha>. Acesso: 27 jul. 2021.

## O CONJUNTO MUSICAL “OITO BATUTAS” EM 1929: TRAJETÓRIAS NEGRAS EM CONTEXTO DE RACIALIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Bruno Brandão Augusto

Uma observação histórica não é ação exclusiva de especialistas, ou inerente à lugares, eventos ou instituições específicas que certifiquem um determinado grau de importância aos acontecimentos. De fato, há no ato de observar, a constante escolha do observador daquilo que seria importante de ser lembrado, conferindo por seus critérios, os respectivos sentidos históricos na acepção estrita da palavra por assim dizer. Todavia, a consequência direta dessas escolhas, ou seja, da retomada de alguns desses acontecimentos, consiste objetivamente em demandar valor de memória, identidade e representação à leitura e apropriação de determinados indivíduos ou grupos, tecendo assim um cenário invariavelmente de disputa pelo passado, através da condução e da organização da narrativa desses mesmos acontecimentos.

Não obstante, concordar que os acontecimentos em interação dos sujeitos, são por si suficientes para gerar uma determinada consciência histórica<sup>1</sup>, não retira do pesquisador a possibilidade de deparar-se com novas complexidades e dados, encaixadas como peças para outras narrativas, numa dinâmica que se apresenta por vezes entre nuances que geram um olhar novo de temas já abordados. São novas camadas de revelação, descobertas, a partir do aproveitamento ou ampliação de fontes consideradas na busca por “determinado” passado.

Face a tais considerações, essa escrita refere-se ao estudo historiográfica da trajetória do conjunto musical “Os Oito Batutas”<sup>2</sup>, ao analisar a sua excursão realizada à cidade de Paris em 1929, a fim de

---

<sup>1</sup>Consideramos consciência histórica a compreensão de eventos entre passado e presente a partir da sua utilidade à vida. Ou seja, uma visão sobre experiências que não se detém na revelação do passado, mas que é capaz de oferecer explicações sobre os aspectos da mudança temporal atreladas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirigem tais mudanças (RÜSEN, 2015).

<sup>2</sup>Considerado o primeiro grupo de música popular brasileira em projeção internacional. Teve em sua trajetória a participação de diferentes componentes, a exemplo de Luiz Americano, porém, reconhecido por sua base: Alfredo da Rocha Vianna Filho, (Pixinguinha) (1897 – 1973), e Joaquim Maria dos Santos, (o Donga) (1891 – 1974), autores do primeiro samba gravados no Brasil, *Pelo Telefone*, registrado em 27 de novembro de 1916. O grupo teve como seu mestre idealizador, o maestro Heitor Villa Lobos, e suas apresentações se davam em elegantes *music balls*, teatros de revista e cabarés no Rio de Janeiro. fonte: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=donga>

demonstrar que a cena musical<sup>3</sup> promovida por esses músicos deslocou percepções e afetos que nos servem de ilustração a respeito da complexidade e do vigor dos processos de racialização<sup>4</sup> na sociedade brasileira. Ou seja, aspectos que demonstram a forma como a elite da sociedade brasileira na capital da República, do início do século XX, baseavam as suas teorias e estratégias de pavimentar caminhos que resolvessem a grande “questão nacional”, a saber: a nova identidade brasileira, a partir do espaço que atribuiriam à heterogeneidade étnica de sua população no pós-abolição.

A partir dos debates entre grupos sociais proeminentes, o problema histórico que se propõe considerar, consiste em perceber quais as noções e conceitos que a viagem do grupo “Os Oito Batutas” à Paris em 1929 suscitou na sociedade naquela época e que colaboram à compreensão dos processos de racialização na sociedade brasileira, assim como seus desdobramentos na produção da consciência histórica desses personagens, naquele período.

O protagonismo do conjunto musical “Os Oito Batutas”<sup>5</sup> promove em plano geral um capítulo da história cultural brasileira que intersecciona e transcende a sua notoriedade que outrora poderia ser atribuída apenas pela apreciação dos ritmos, improvisos, ou transgressões sonoras para o seu tempo. Nesse jogo representavam a estética dos diferentes ritmos comuns na então capital do Brasil, Rio de Janeiro, uma tela perfeita à pintura da realidade mestiça e plural que se pretendiam capitular.

Esse recorte da trajetória do grupo demonstra que a *virtuose*<sup>6</sup> de seus integrantes negros colocaram em xeque toda a estrutura política e

---

<sup>3</sup> Consideramos o termo cena musical como representação de todo o conjunto de aspectos sociais mobilizados a partir da música, ou seja: sua interação na sociedade, o momento histórico em que se desenvolve, e a trajetória individual ou coletiva de seus músicos e compositores, assim como o modelo de construção de memórias que podemos identificar. Uma apropriação do conceito originalmente apresentado pelo canadense Will Straw (1991, p. 373) tempo em que considerou uma cena musical como “[...] o espaço cultural em que coexistem várias práticas musicais, interagindo entre si em vários processos de diferenciação e de acordo com trajetórias de mudança e intercâmbio”.

<sup>4</sup>A utilização do termo racialização refere-se, nesta pesquisa à síntese do conjunto de processos e práticas históricas pelas quais grupos dominadores buscaram reproduzir sua força de dominação a partir da atribuição unilateral de condutas e valores à grupos étnicos distintos.

<sup>5</sup>Os Oito Batutas em sua formação original: Jacob Palmieri, Donga, José Alves, Nelson Alves, Raul Palmieri, Luís de Oliveira, China e Pixinguinha.

<sup>6</sup>Diz respeito ao artista que atingiu um altíssimo grau de conhecimento e domínio técnico na execução de sua arte.



científica pela qual a sociedade brasileira buscava se apoiar, criando para o processo historiográfico, a oportunidade de observação de um enorme campo de disputa para a identidade cultural brasileira. O texto está organizado em duas etapas concatenadas que objetivam, a partir do estudo da representatividade da música executada pelos “Os Oito Batutas” atribuídos por jornais em circulação da época, problematizando o contexto racista e a função da cultura, na perspectiva de disputa da identidade nacional.

A saber propomos, dentro dos limites de um artigo, dialogar com as fontes utilizadas para essa investigação, explorando as perspectivas históricas contidas, a partir dos dois tipos de documentos citados: os jornais<sup>7</sup> e a música. Tal exercício reflexivo altera, por exemplo, a postura que hierarquiza estes objetos (jornais e músicas) não considerando-os como indícios documentais capazes de promover um “tema histórico” sob o argumento de não estarem arrolados aos “grandes temas”.

Na perspectiva de Barros (2013) o estudo no campo da História Cultural valoriza o entendimento sobre a cultura popular, inserindo-a ao campo anteriormente destinado apenas à “alta cultura”. Nesse sentido o historiador cultural assume um papel de decifrar não apenas os seus vestígios e indícios na produção cultural, como também desenvolver os métodos na interpretação de suas linguagens, representações e práticas, para melhor compreender as relações de poder estabelecidas entre as pessoas e sua sociedade. Ponderamos que devido à opção desse trabalho em fazer uso de jornais<sup>8</sup>, e da própria cena musical como fontes para a abordagem das questões de racialização, seja necessário um breve aprofundamento dessas escolhas, alicerçando assim a viabilidade e a cientificidade da presente abordagem.

---

<sup>7</sup> Consideramos importante refletirmos a respeito, como um passo necessário de desconstrução das concepções naturalizadas que temos desse veículo comunicador devido ao seu uso e presença tão comum na sociedade moderna. Nesse sentido Jornais, seja de que amplitude pertença (grande, média ou pequena circulação), de significativa abrangência de público e temas, aos destinados a públicos específicos, se tornam essencialmente algo muito maior do que apenas um “meio de comunicação”.

<sup>8</sup> Segundo Barros (2019) um jornal é constituído na operação de algumas categorias internas, ou seja, de elementos característicos que o identifica à pesquisa histórica. Dentre tais categorias, destacamos a: interação entre informação e discurso. Obviamente, dada a característica material de um jornal, que sua função comunicativa pressupõe a transmissão de informações e discursos à diferentes classes de uma sociedade, buscando “[...] entrever uma rede diversificada de interesses e segmentos” (BARROS, 2019 p. 181), interferindo assim numa multiplicidade de ambientes pelos quais circulam.

A desconstrução que sugerimos, considerando o jornal como fonte, significa retomarmos a sua análise, alocando esse veículo não apenas como meio de comunicação, mas, como fonte de discursos e opiniões capazes de influenciar como relação de poder. Barros (2019) esclarece a íntima relação que os jornais possuem com a produção do discurso em uma sociedade, abrigando entre as suas notícias o que denomina “texto de opinião”. Aliado a tal expressão consideramos ainda que essa fonte discursiva não se detém ou desaparece logo em seguida ao dia ou semana que foi publicada originalmente, pois, em muitos casos permanecem depositadas em locais públicos, recepções, departamentos, ou comércios em geral que propiciam ocasionalmente a sua (re) leitura, como um instrumento político-social discursivo servindo às finalidades diversas em função do contexto em que venha a ser empregado. O que demarca a intencionalidade dos jornais é que este “[...] não transmite apenas informações. Eles também comunicam ideias e valores, e através dessas ideias e valores buscam agir sobre a sociedade” (BARROS, 2019, p. 183).

No campo das fontes audiovisuais, Napolitano (2008, p. 235) define que: “[...] Cada vez mais, tudo é dado a ver e a ouvir, [...] esse fenômeno, já secular, não pode passar despercebido pelos historiadores, principalmente para aqueles especializados em História do século XX”. Nestes termos consideramos que a música, sob o ponto de vista histórico-documental<sup>9</sup>, revela-se sob uma tensão entre a objetividade, ou seja, a percepção receptiva de uma determinada peça causada no ouvinte, e a subjetividade, cujo o exemplo mais nítido seria o documento musical, dada a sua natureza estética e polissêmica, que sugere certa “ilusão da subjetividade” (NAPOLITANO, 2008, p. 236).

Em relação à polissemia produzida pela oficina musical nos indivíduos, é razoável inferir que a análise histórica se torne potencialmente refém das mais diferentes interpretações características da subjetividade humana. Todavia, consideramos necessário selecionar a função ou aspecto específico que a música e a cena musical proporcionam, e nessa direção a observação deverá selecionar aquelas que sirvam como fontes que, segundo Napolitano (2008), levantem questões e problemas para a historiografia responder, a exemplo da nossa ilustração composta

---

<sup>9</sup> Com base na leitura de Napolitano (2008) o uso de fontes do tipo audiovisuais no Brasil foi insipiente até a metade da década de 1980, entretanto, cada vez mais a utilização deste como fonte histórica pôde ser observada, demonstrando a capacidade de revelar, sob novas perspectivas, conteúdo específicos do passado. Um prisma de informações que deve ser analisado a partir de estruturas internas, ou seja, de investigação sobre um modelo de linguagem que oferece contornos de representação da realidade.

pela dinâmica de acontecimentos da cena musical do grupo “Os Oito Batutas”.

Quanto à capacidade reveladora da música como fonte histórica, contamos com o caráter antropológico do uso do som para fins que não sejam o de ato comunicativo, o que nos ajuda a perceber a tamanha dimensão que essa oficina ocupa na produção de subjetividades e cultura na humanidade. Mesmo em tempos anteriores à escrita, quando a condição humana tinha como prioridade a defesa e a manutenção da vida, encontramos indícios do universo da arte dos sons. Essa dimensão e a historicidade implícita não ficaram congeladas no tempo, ao contrário, permaneceu em proximidade e evolução junto às sociedades, refletindo todo tipo de transformação transcorrida.

Aspectos como a identificação da visão objetiva que a música, nesse contexto, é capaz de oferecer – o efeito de realidade – um canal direto que se estabelece através da sonoridade ao ouvinte. Nesse sentido, a leitura da cena musical deve ser feita de modo a ultrapassar uma postura passiva, onde a percepção e as informações estacionam na visualização mais rasa da obra. É necessária uma postura ativa, que busque informações capazes de compor a cena da forma mais completa possível. Nesses termos consideramos que a visão do historiador pode ser direcionada em níveis diferentes, patamares que dialogam com o contexto social em que uma determinada música é realizada, a evolução e ou escolha dos instrumentos que são utilizados para essa execução e o contexto de vida de seus músicos e compositores, que provavelmente, escoarão em suas peças musicais, através de seus códigos e estruturas internas, alvo da observação historiográfica.

### **A cena, a década e contexto das análises**

Dadas as apreciações gerais sobre a matéria desse artigo e pontualmente às abordagens quanto as opções de fontes que nele são privilegiadas, retomamos à identificação da cena musical do conjunto “Os Oito Batutas” em Paris<sup>10</sup> e o contexto dessa trajetória vivenciada em 1922. De partida é necessário pensarmos que os reflexos da referida trajetória na Europa são pautados irremediavelmente pelos acontecimentos em solo brasileiro, e nesse feito, perceber o quanto o ano de 1922 abrigou no Brasil

---

<sup>10</sup>Nesse momento cabe esclarecer que o grupo originalmente foi batizado de “oito batutas” por razão direta de sua qualidade sonora e número de integrantes. Ocorre que nas vésperas da viagem à Paris J. Thomaz desistiu, desfalcando o grupo que em sua chegada na Europa, foi “rebatizado” apenas de: Os Batutas, sem referência a quantidade de sua composição.

tensões e disputas que impactariam mudanças significativas em diferentes setores da sociedade, a partir de então. Em termos amplos, vale ressaltar aquele ano abrigou em fevereiro – coincidentemente o mesmo mês do embarque d’Os Oito Batutas à Paris –a Semana de Arte Moderna<sup>11</sup> na cidade de São Paulo, mesmo ano das comemorações do centenário da Independência do Brasil<sup>12</sup>, e foi criado o Partido Comunista do Brasil (PCB) um arranjo de fatores, e que exemplifica um cenário demarcado por transformações e decorrentes forças em disputas.

Dessa forma, observar historicamente o ano de 1922 pela experiência brasileira é inferir a respeito do enorme vulto desses eventos, e requer um esforço de memória mobilizador sobre o funcionamento daquela sociedade. Com tantos fatores presentes, inferimos sobre a presença de termos inconciliáveis entre o novo e o velho na maioria de seus principais parâmetros, dentre os quais, a cultura, especificamente, na identidade de sua música, pela qual buscava-se representar.

Com foco no entendimento da cena musical que “Os Oito Batutas” promoviam com a sua existência, os negros e mestiços que compunham o grupo musical protagonizavam um legítimo agenciamento com a sua música, tanto que é possível deduzir que em sua trajetória, foram mobilizados no mesmo ritmo aspectos culturais e econômicos. Fato que o virtuosismo profissional desses personagens agenciadores foi contundentemente demarcado em oportunidades ilustradas, por exemplo, em suas gravações. Cabral (1995) nos destaca essa particularidade ao descrever que nesta referida época uma gravação não poderia ser retomada, mixada, ou qualquer outro tratamento de “retoque” tecnológico, visto o altíssimo custo dos insumos. Assim, “fazia-se de uma só tomada, em média de três minutos” (CABRAL, 1995, p. 19). O que demandava um “risco” que somente poderia ser minimizado por aqueles de alta competência.

---

<sup>11</sup>Considerando a motivação do Congresso Encontros Transatlânticos (Brasil – Espanha) pelo qual esse texto foi organizado inicialmente, cabe a síntese de que a Semana de Arte Moderna de 1922 foi resultado de uma expressão cultural reativa ao cenário repleto de tensões políticas, sociais e econômicas, vivenciado durante o período da República Velha brasileira. Um contraponto proposto por uma variedade de intelectuais que se objetivaram na busca de uma representação cultural genuinamente brasileira. Atoque proporcionou uma reverberação irrestrita, sendo percebida em diferentes setores da sociedade brasileira, devido a pluralidade representativa dessa intelectualidade.

<sup>12</sup>Acontecimentos apenas 34 anos pós-abolição da escravidão, disto 4 anos do fim da Primeira Guerra Mundial, evento que modificou o mundo reelaborando-o em inúmeros aspectos fundamentais para sua interpretação do século XX

Num país onde se buscava a legítima identidade nacional, cuja mentalidade de sua elite era obscurecida para observar o profissionalismo dos músicos nacionais, recorrendo invariavelmente ao indiscriminado processo de valorização do modelo musical europeu, o agenciamento que os Batutas agenciavam constituía mais um motivo para se nutrir o ódio e a desqualificação sistemática de seus feitos como será exposto nessa pesquisa.

Ter essa representatividade na Europa deveria soar como um verdadeiro pesadelo aos racistas<sup>13</sup>, pois ainda servindo-nos dos apontamentos de Cabral (1995) música de preto como polcas, eram admitidas em seus respectivos territórios, seguindo uma lógica do lugar social que o músico ocupava naquela sociedade. Havia nesta cena uma enorme complexidade de fatores fortemente ativos que tornavam a busca pela resolução da questão nacional algo que demandou muitos esforços daquela elite brasileira, e que por sua vez alimentou múltiplas estratégias que compunham o campo de confronto nas mais distintas áreas da sociedade.

O Rio de Janeiro como capital da República, palco maior dessa cena, por sua vez, representava inerentemente um território essencialmente político, assim como de muita confluência cultural, e de ressonância dos temas apontados pela Semana de Arte Moderna de 1922. Em termos de música, a cidade nesse período abrigou segundo Napolitano (2002, p. 05) “[...] uma das grandes usinas sonoras”, responsável não apenas em propiciar a escuta objetiva da música, mas o ato de se refletir sobre tal, tanto em termos regionais quanto o seu desdobramento e representação para o mundo ocidental, e especificamente a respeito do conceito do que seria a “música popular”.

Segundo registro de Bastos (2005) o conjunto fora inicialmente contratado para tocar na sala de espera do Cine Palais, pois, seria um tipo de entretenimento comum à época ouvir performances musicais nas salas de espera<sup>14</sup>, enquanto aguardava-se pelos filmes, sugerindo um indício

---

<sup>13</sup>Apenas após 1951 do último século o racismo passou a ser considerado crime no Brasil (Lei – as Afonso Arinos – 1390/51). Assinada pelo Presidente Getúlio Vargas. Buscamos assim reforçar o entendimento de que o termo racista utilizado nesse texto está disposto para demonstrar objetivamente a identidade declarada daqueles que os atacavam.

<sup>14</sup>Sobre esse recorte, a notícia do jornal da noite de 09 de maio de 1920 dava conta que: “em 1918, porém, elles appareceram em conjunto pela primeira vez em lugar determinado; foi em um coreto armado na rua sete; em vésperas do carnaval, depois foi no club da tijuca e em outros logares até que o Cine Palais os contratou e o batismo do grupo “Oito Batutas”, foi feito para o gozo dos frequentadores daquele cinema”(Jornal: A Noite, de 09/05/1920).

representativo de uma hierarquização das artes, cujo filme, atração principal pertenceria a “cultura maior<sup>15</sup>”, nobre, por assim dizer. Fato foi que essa sala de espera oportunizou ao conjunto a audição de boa parte da elite carioca, entre eles o empresário Arnaldo Guinle (1884-1964) concessionário do então próspero porto da cidade de Santos - SP e identificado como um nacionalista que buscava valorizar a cultura popular. Um encontro fundamental, afinal, “[...] Guinle será o mecenas do grupo, financiando suas viagens pelo interior do Brasil, em 1919 e 1921, além da estadia em Paris” (BASTOS, 2005, p. 180).

A associação do empresário Guinle a outros dois amigos na trajetória do grupo Os Batutas também colaboram ao entendimento da notoriedade que nesse processo transcendeu as questões artísticas, por assim dizer, superando o grande sucesso que já detinham. Trata-se do dançarino Antônio Lopes de Amorim Diniz (1884-1953), o Duque, responsável pelo planejamento e acolhida do grupo em Paris, constituindo-se em um importante mediador cultural; o político e diplomata Lauro Müller (1863-1926), este, que também seguindo Bastos (2005) foi responsável em oferecer a viagem uma conotação de uma missão diplomática, embora, oficialmente nenhum recurso público tenha sido empregado ou a posição do governo reconhecida nesse sentido. Mesmo sob apreciação da elite carioca, logo civil e política, o grupo dependeu de convite e apoio de “particulares” e ainda assim sofreu ataques diretos, pois, “[...] Embora a viagem não fosse uma missão de Estado, o debate tendeu a assim considerá-la. [...] os argumentos dos ‘contra’ tinham um cunho racista e eurocêntrico, desqualificando a música nacional como provinciana e de baixa extração” (BASTOS, 2005, p. 178).

Importante destacar que mesmo sem uma pesquisa específica a fim de delinear e sistematizar, pelas fontes de jornais, as formas específicas que ilustrariam os ataques de cunho racial ao grupo, consideramos a sua contundência na evidência dos comentários realizados pela coluna de editorial do jornalista João Ferreira Gomes, de pseudônimo Efegê, no jornal o Globo décadas após os eventos, exatamente em 22 de março de 1977. Por esse conteúdo expressa-se de forma cabal a reverberação das imposições raciais desenvolvidas na sociedade brasileira preocupada na

---

<sup>15</sup>Embora não seja objetivo deste trabalho o aprofundamento da investigação a respeito do conceito de cultura popular, o tema sugere um olhar quanto ao processo de profissionalização dos músicos, pois, até o final dos oitocentos eram considerados “trabalhadores artesanais” devido a concepção do uso bruto dos instrumentos, e desta forma um trabalho de escravos (NAPOLITANO, 2002, p. xx).

desqualificação e na humilhação de seus membros negros quando na seleção de termos como: *negróides* e *pardavascos*<sup>16</sup>.

O destaque dado na coluna apoia-se justamente no discurso, cuja seleção de palavras não se limitava a descrever a cor da pele, mas, em desacreditá-la como pertencente a uma raça fadada a imperícia, ao que é tosco intelectual e artisticamente. O adjetivo e o substantivo selecionados para a agressão, de comunicação direta à intelectualidade e dirigentes políticos, talvez hábeis em decifrar o código, o recado que deveria ser transmitido. Em síntese os elementos aqui reunidos servem para ilustrar o quão implacável era a disputa pela narrativa racial, num campo ideológico que não desapercebeu à trajetória de um conjunto musical composto por negros e mestiços virtuosos, cujo tipo de música congregava diferentes ritmos, e que coerentemente representavam uma íntima amostragem do cenário de hibridismo cultural que a capital do Brasil fornecia naquela época.

Todavia, no terreno da “verdadeira identidade musical nacional” simbolizava para muitos da elite brasileira uma desqualificação frente ao ideário que resolveria a “grande questão nacional” e nesses termos, o risco dessa representatividade mestiça se desdobrar numa identidade, deveria ser evitada a todo custo<sup>17</sup>.

A viagem e temporada d’ “Os Oito Batutas” à Paris foi dividida por um atlântico de opiniões, cujas características as colocavam literalmente em margens opostas. Na cidade europeia, notícias davam conta como sendo um local de acolhimento, reconhecimento ao grupo por grande interesse do público. *Le Gaulois* em 11 de fevereiro de 1922 noticiava<sup>18</sup>: “on parle beaucoup des Batutas dans le monde artistique. C’est avec curiosité que l’on attend leur très prochain début”. No dia posterior, 12 de fevereiro, seguiu-se outra nota: “les Batutas qui arrivent du Brésil feront cette semaine de sensationnels débuts à Paris<sup>19</sup>”, denotando o esforço em demarcar, não apenas a expectativa, como também a exata chegada do grupo.

---

<sup>16</sup>Segundo Jota Efegê: ambos os substantivos e adjetivos não apenas designavam. Serviam, também, e principalmente, para agredir. (Fonte: brasileira fotográfica – série 1922 -hoje há 100 anos.)

<sup>17</sup> Sobre as discussões a respeito da identidade nacional e raça no período, ver: Seyferth (1996, p. 41-58); Cunha (2002); Skidmore (2012).

<sup>18</sup>Tradução: “falam-se bastante dos ‘Batutas’ no mundo artístico. É com curiosidade que esperamos por muito sua próxima estreia” (*Le Gaulois*, 11 fevereiro de 1922)

<sup>19</sup>Tradução: Os Batutas que chegaram do Brasil farão essa semana, sensacional estreia em Paris. (*Le Gaulois*, 12 fevereiro de 1922)

Nesse contexto, como se fechando um ciclo da notícia, a publicação<sup>20</sup> do dia 25 daquele mesmo fevereiro oferecendo vista do espetáculo propriamente dito em solo francês: “les Batutas<sup>21</sup> le celebre orchestre brésilien unique au monde, a débuté avec le plus grand succès à Shehérazade, le féérique établissement du faubourg Montmartre. Allez entendre les Batutas, vous le regretterez pas votre déplacement”. Toda essa cena em contraponto da margem sul-americana, aquecida por sua vez aos ataques diretos que os posicionavam como exemplo de uma atração vexatória, ridicularizada, de baixa expressão, indigna de representação além-mar.

A expectativa da chegada do grupo musical reproduzida nos trechos destacados revela a receptividade a eles prestadas e que inferimos ter duas razões objetivas. A primeira diz respeito à tutela empresarial, artística e diplomática que o trio Guinle, Duque e Müller assumiram nesse processo. O grupo Os Batutas foram atração fixa no dancing *Shéhérazade*, cuja direção artística era de Duque. Um ponto intercultural já reconhecido aquela época. O segundo aspecto dialoga com o propício momento de efervescência cultural que a cidade vivenciava. De acordo com Bastos (2005). Paris foi invadida diversas vezes do ponto de vista cultural, e nesse processo ganhou mais força no clima de armistício trazido pelo pós-guerra, onde a presença de intelectuais e artistas de vanguarda, ofereciam ao cenário, um forte interesse por temas da Antropologia e África, o que converge à receptividade e talvez certa curiosidade dispensada ao som da música<sup>22</sup> tocada pelos negros Batutas.

Todavia, o paradoxo brasileiro se fazia presente, e como numa dimensão paralela reporta-nos na escuta desse passado uma trilha de pensamentos que seguiam na contramão de todo esse reconhecimento. Consideramos que a percepção da hibridização da população do país era questão chave para a sua elite em relação ao modelo de nação que seríamos, a contar com a profunda e recente herança escravocrata daquela sociedade.

---

<sup>20</sup>Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=22501>. Acesso em 08/07/2022.

<sup>21</sup>Tradução: “Os Batutas, célebre orquestra brasileira, única no mundo, estreou com grande sucesso no *Shéhérazade*, o féérico estabelecimento do faubourg Montmartre. Vá ouvir os batutas, você não vai se arrepender de sua viagem (Le Gaulois, 25 fevereiro de 1922)

<sup>22</sup>Há de se destacar o fato de que havia no país nesse período uma grande presença de militares americanos, propiciando a “[...] evidência eloquente de sua “invasão musical” (BASTOS, 2005. p. 180)



Podemos argumentar que os processos relativos a organização social estavam sob questionamentos, pois, a liberdade recente de pessoas escravizadas, realizada sem a percepção de comprometimento do Estado, uma reparação, ou condições redistributivas que permitiriam uma melhor condição de vida à essa nova parcela de cidadãos, forjaram durante as décadas seguintes todas as condições para que “Os Oito Batutas” recebessem olhares diferenciados nesses dois territórios, propiciando a presente análise entre eles. Afinal, para que fosse esse tema eleito, entre tantos outros, por uma apreciação histórica, “[...] Embora a viagem não fosse uma missão de Estado, o debate tendeu a assim considerá-la. [...] os argumentos dos ‘contra’ tinham um cunho racista e eurocêntrico, desqualificando a música nacional como provinciana e de baixa extração” (BASTOS, 2005, p. 178-179).

Tratava-se de um grupo de poder que ocupava a condução política de um país que foi o último a libertar homens e mulheres escravizadas, cujo trabalho detinha a sua sustentação econômica. Uma liderança que pouco ou nada fez quanto à questão racial e os seus desdobramentos à nação. Para essa parcela significativa da população, foi outorgada a liberdade, mas nada se tratou quanto à igualdade, e nestes termos, compreender esse passado, direciona a posicionar a excursão do grupo “Os Batutas” ao centro de debate e de mediações culturais nos permite conhecer através das trajetórias empregadas, partindo de múltiplas estratégias, que concomitantemente delinearão a identidade brasileira tanto como indivíduos quanto de nação.

### **O atlântico negro na trajetória e cena musical do grupo musical batutas**

Sim! O texto ainda é sobre o grupo “Os Batutas”, mas, como numa peça musical, composta da associação de distintos campos harmônicos, com múltiplas frases melódicas, propomos agora uma narrativa ajustada ao cenário atlântico, ou seja, das novas conexões estabelecidas. Sendo ainda o mesmo tema, trazemos ao texto a proposta de se pensar as questões raciais sofridas pelo conjunto musical, a partir de um diálogo mais amplo, a fim de agenciar a narrativa e as trajetórias negras de nossos personagens, com outras narrativas que tecem pontos de contato entre diferentes povos e nações banhadas geograficamente pelo oceano Atlântico<sup>23</sup>. Dessa forma, pretendemos melhorar a compreensão sobre

---

<sup>23</sup>Conceito desenvolvido pelo Sociólogo Paul Gilroy (2012) que busca analisar a relação dialética existente entre diferentes culturas e territórios comuns ao processo histórico de escravização de pessoas a partir de uma alusão geográfica ao oceano como ponto comum

algumas implicações estruturais no desenvolvimento do debate sobre as relações de poder exercidas pelas diferentes raças<sup>24</sup> nesse recorte do globo

Os argumentos que buscamos desenvolver estrutura-se na ênfase de que a cena musical proporcionada pelo grupo Os Batutas prescinde da lógica dos eventos de 1922, que foram, em sua maioria, reativos à uma sociedade pautada pelo discurso de hierarquização de seus indivíduos. Estes, por sua vez, recebem uma distribuição desigual de seus produtos, justificados pela concepção de que cada raça deva ocupar lugares diferenciados nessa mesma sociedade.

Nesse sentido, percebemos que a identificação denunciativa de toda a dinâmica dos acontecimentos, mesmo sendo de fundamental importância, não revelam em si as importantes grandezas de aspectos ativos e transformadores dessas mesmas realidades, e que de certo modo, resistem residualmente pela cultura musical produzida. Projetamos que seja necessário, além de ampliar, ressignificar o foco da análise, trazendo a história da música negra ao primeiro plano, e assumir historiograficamente a sua conexão na construção da própria modernidade. Importante dizer que nesses termos, os acontecimentos com o conjunto musical “Os Batutas” é uma lente que nos permite enxergar a contracultura atlântica; a resposta da África dominada ao europeu dominador que se vê constituído, irremediavelmente, pelos povos que outrora subjugarão.

É pela construção do Atlântico negro enunciado por Paul Gilroy (2012) que nos permitimos navegar e pontuar sobre os atributos das relações sociais trazidas pela música negra brasileira em solo francês, pois, numa leitura atenta de sua obra, somos autorizados a inferir que tratar das apresentações dessa turnê é produzir memória histórica de um cenário cultural afro-atlântico dinâmico muito mais complexo e ramificado. Dessa forma, significa afirmar a origem moderna da proposta do grupo, balizando com a sua hibridização sonora de profundo impacto na formação histórico-cultural em diferentes territórios.

A partir das inferências trazidas por Gilroy (2012), percebemos que a dinâmica da turnê francesa de 1922 e as suas reações em solo brasileiro, lados opostos do Atlântico, além de corroborar para tese de múltiplos contatos e semelhanças do escritor, descreve uma cena musical completa que liga o tambor das senzalas à mais elaborada nota emitida pelos componentes daquele grupo. A música, vista por essa análise,

---

entre as mesmas.

<sup>24</sup>O uso do termo raça nesse trabalho reporta uma escolha pedagógica e ilustrativa de aproximação do discurso político e científico que permearam o início do século XX, nos ajudando a iluminar o campo de disputas e os argumentos arrolados nesse contexto.

representa o desenvolvimento de uma resposta, uma contraposição oral à língua e à alfabetização negada ao negro durante séculos. Consideramos que o evento de Paris, revela-se um elemento importante na compreensão da composição da identidade nacional, pois, as suas apresentações foram além da transterritorialidade continental.

Suas trajetórias foram inscritas na evidente força da dramaturgia, da enunciação gestual, de uma autêntica agência com ingredientes antidiscursivos de uma metacomunicação negra, termos identificados por Gilroy em suas observações a respeito de representatividade, grandeza e complexidade desses povos.

São perspectivas que nos auxiliam na percepção do passado e que cobram ao historiador um olhar das trajetórias e narrativas dos indivíduos negros e mestiços (cidadãos) que seja comprometido com qualquer retalho de suas vidas, sejam frases escritas ou oralizadas expressões, canções ou melodias compostas e impostas por sons e gestos. Uma noção que força o historiador a questionar sobre a conectividade das culturas, os pontos de contato que as constituem mutuamente, abandonando os binarismos tradicionais entre brancos e pretos, racionais e irracionais, nobre e servo, erudito e popular.

Compreendemos que sem tal critério, incorremos no risco de cristalização de nosso olhar, reduzindo-o numa condição de miopia impeditiva da percepção das redes constitutivas desses personagens invisibilizados num determinado tempo. São trajetórias que por meio de suas memórias nos convidam a percebê-las e emenda-las, pacientemente permitindo a transposição dos retalhos ao tecido, das notas, à melodia completa, da palavra ao texto, e dessa forma, o alcance de novos usos e sentidos para esse passado.

### **Referências Bibliográficas**

BASTOS, R. J. de M. Les batutas, 1922: uma antropologia da noite parisiense. *Revista brasileira de ciências sociais*, Vol. 20 n. 58, Junho/2005.

BARROS, J. D'A. *A expansão da História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, J. D'A. *Fontes Históricas*. Introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CUNHA, O. M. G. da. *Intenção. e gesto: pessoa, cor e a produção cotidiana da (in)diferença no Rio de Janeiro 1927-1942*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2002.

GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência* – tradução de C. Knipel Moreira - São Paulo, Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de estudos Afro-Asiáticos, 2012 2ª Edição.

ABREU, M.; DANTAS, C. V.; MATTOS, H. (Orgs.). *Histórias do pós-abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos* – volume 1 / organizado por. – Niterói: Editora da UFF, 2014.

MÜLLER, J. F. da C. As contribuições do conceito de cena musical para a análise das dinâmicas culturais urbanas em Florianópolis. *Trabalho de conclusão de curso* (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2020.

NAPOLITANO, M. *História & música* – história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 120p.

NAPOLITANO, M. Fontes audiovisuais: A História depois do papel. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2008.

NASCIMENTO, Á. P. do. *Trajelórias de duas famílias negras no pós-abolição*. Nova Iguaçú, século XX. 6º Encontro escravidão e liberdade no Brasil Meridional – UFSC, 2013.

<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=22501> acesso em 13/07/2022.

NASCIMENTO, Á. P. do. *João Cândido: o mestre sala dos mares*. Coleção Personagens do pós-abolição: trajetórias, e sentidos de liberdade no Brasil republicano, v. 6. Niterói: Eduff, 2020.

RÜSEN, J. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução de E. C. de R. Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ / CCBB, 1996, p. 41-58.

SKIDMORE, T. *Preto no branco*. Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

WEIMER, R. de A. *A gente da Felisberta*. Consciência histórica, história e memória de uma família negra no litoral rio-grandense no pós-emancipação (c. 1847 -tempo presente). *Tese* (Doutorado em História), Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2013, 475 f.

## EDUCAÇÃO, CONFUCIONISMO E AS CRISES CHINESAS NA VIRADA DOS SÉCULOS 19-20

André Bueno

Na virada do século 20, a China encontrava-se em crise. O país era dominado por uma elite estrangeira (os manchus 滿族), que mantinha a sociedade na obscuridade intelectual. Até o século 18, os chineses haviam sido uma grande potência econômica, graças a exportação de produtos como seda e porcelana (MADDISON, 2001; 2006). Contudo, para manter a dominação dos chineses, os manchus deliberadamente fecharam as portas da nação, e de forma gradual, solaparam as bases da educação chinesa, deformando os postulados dos acadêmicos (Rujia 儒家 ou, o ‘Confucionismo’) numa doutrina de subserviência estatal. Transformaram também o sistema de exames (para a formação de quadros burocráticos) numa paródia de concurso público, incapaz de atender às demandas da modernidade, e recrudescendo a corrupção com a distribuição de cargos e proventos para os áulicos e bajuladores. Sem a formação de uma intelectualidade capaz de se opor ao domínio estrangeiro, a sociedade alienava-se das questões políticas e econômicas, e ignorava o que se passava no restante do mundo.

A revolução industrial solapou a continuidade do sistema chinês. No mesmo século 18, Voltaire – sinófilo encantado com o ideal da monarquia chinesa – já denunciava o atraso tecnológico dos chineses, embora faltassem ainda algumas décadas para a China entrar na sua espiral de crises sucessivas:

Não é preciso, todavia, ser fanático do mérito chinês. É verdade ser a constituição desse império a melhor do mundo, a única fundada no poder paternal (o que não obsta que os mandarins não vivam a espancar os filhos), a única na qual é punido o governador de província que ao deixar o cargo não seja aclamado pelo povo. A única que instituiu prêmios à virtude, de passo que em todas as outras nações as leis se limitam a castigar o crime. A única que impôs suas leis aos próprios vencedores, enquanto nós ainda vivemos sujeitos aos costumes dos burgúndios, francos e godos que nos avassalaram. Deve-se reconhecer, todavia, ser o vulgacho governado por bonzos tão canalha quanto o nosso. Que, como nós, não perdem ocasião de escorchar o estrangeiro. Que nas ciências

nos caranguejam a reboque com dois séculos de atraso. Que como a nós gafa-os sem conto de preconceitos ridículos. Que acreditam, como por muito tempo cremos, em talismãs e na astrologia judiciária. Confessemos ainda que ficamos queixicaídos ante o nosso termômetro, ante o costume de gelarmos licores com salitre e ante todas as experiências de Torricelli e Otto de Guericke, exatamente como o ficamos, quando presenciamos pela primeira vez a esses brincos da física. Que seus médicos não curam melhor que os nossos as doenças mortais e que, tal qual como aqui, na China as moléstias triviais são relegadas aos cuidados exclusivos da natureza. Nada disso impede, porém, que há quatro mil anos, quando sequer sabíamos ler, já estivessem os chineses de posse de todas as coisas essencialmente úteis de que hoje fazemos alarde. (VOLTtaire, Verbete 'Da China', Dicionário Filosófico, 2020, p. 154-55).

A visão positiva de Voltaire, vagamente inspirada nos relatos dos missionários religiosos – que até então mantinham o monopólio dos estudos sínicos – compunha parte de um movimento de admiração pela civilização chinesa, expressa na *Chinoiserie* (CHU, MILAM, 2018), o movimento artístico que buscava imitar a decoração e a arte chinesa na arquitetura, decoração e mobiliário. Tudo isso alimentava a fantasia das sociedades europeias sobre uma China avançada, par a par com suas realidades, apesar do exotismo reinante. Essa impressão contrastava com o nascente orientalismo europeu (no qual a Sinologia, de certa forma, iria inserir-se (CHAN, 2009)), que paulatinamente construiria outra imagem da Ásia – deturpada, inferior e hierarquizada – mas que se ajustaria aos interesses coloniais e ao sentimento de decadência que invadiria o mundo chinês em breve (ÉTIEMBLE, 1979).

A virada do século 19 trouxe as ameaças europeias às portas da China. A embaixada do Lorde Macartney ao país não foi bem-sucedida (PEYREFITTE, 1997); mas durante o período das guerras napoleônicas, quando a Inglaterra tentou ocupar Macau, sob o pretexto de defendê-la dos franceses, os manchus ainda impunham medo, e o possível cerco da cidade fez com que os britânicos fossem embora (ANDRADE, 1835). Alguns anos depois, porém, o conflito finalmente eclodiu, e as descobertas tecnológicas da revolução industrial mostraram o seu valor. Incapaz de se defender adequadamente, depois das Guerras do Ópio (1839- 42 e 1856-

60), a dinastia Qing 清朝 caiu para nunca mais se levantar. Ainda que as atividades econômicas continuassem a pleno vapor, o país não conseguia mais se sustentar diante das contínuas agressões estrangeiras, e esteve prestes a ser partilhado. Em 1880, o diplomata (e sinólogo) brasileiro Henrique Lisboa destacava as capacidades produtivas dos chineses, embora percebesse as dificuldades que essa sociedade – dividida – enfrentava para se manter:

Os acontecimentos dessa ordem, frequentes na história moderna da China, demonstram as enormes dificuldades com que luta a atual dinastia manchú para governar um povo que, depois de dois séculos e meio de dominação, ainda se mantém separado dos seus conquistadores pela distinção das raças, que só por exceção se cruzam, pelos instintos belicosos e despóticos de uns, em oposição à paciência e submissão dos outros e pelas marcadas inclinações indolentes e exclusivistas do pequeno grupo de manchus incrustado na imensidade da laboriosa população chinesa. Os homens que rodeiam o trono, tendo à sua frente o príncipe Kong, já compreenderam os perigos dessa luta em que a vantagem numérica dos chins, excitada pelas ideias novas importadas do ocidente, ameaça a ruína da atual dinastia, e procuram evitá-la adotando um sistema de assimilação pelo qual a civilização chinesa acabará por absorver a barbaria manchú. Já os chins foram admitidos a participar das mais eminentes funções públicas, devendo-se à sua inteligente ainda que tímida influência a transformação moral e material que vai lentamente aproximando a China do ideal que se concretiza na combinação do progresso ocidental com as suas tradições daquele império. (LISBOA, 1888, p. 170-171).

Mesmo diante do perigo das invasões europeias, os manchus – eles mesmos estrangeiros – preocupavam-se (coerentemente) em manter o domínio sobre os chineses, mesmo que isso custasse a degradação das estruturas culturais e econômicas do país. De fato, esse era mesmo, provavelmente, o seu projeto: o enfraquecimento econômico facilitava a sujeição da sociedade e o seu próprio favorecimento. Por outro lado, a dinastia Qing não havia previsto nessa equação a vinda dos estrangeiros

muito mais poderosos e invasivos do que os velhos conhecidos de Macau. As derrotas sucessivas impuseram um tremendo choque de realidade. A China estava exposta, e o diagnóstico feito por vários autores do século 19 buscava interpretar essas causas da decadência chinesa. Embora notassem o descompasso tecnológico em relação ao Ocidente, o questionamento de alguns autores chineses ia mais além. A questão fundamental era: qual a razão para a China ter deixado de se desenvolver, de buscar a evolução técnica e científica?

Dentro de uma lógica própria do Confucionismo, os autores chineses buscavam nos fundamentos da cultura a origem de suas deficiências. A conclusão indicava, em particular, a falha na Educação (Jiaoyu 教育) como a principal razão pelo atraso do país. Essa questão possuía uma dimensão filosófica e política profunda. Desde Confúcio 孔子 (551-479 AEC), no *Liji* 禮記 (*Memórias dos Ritos*), a Educação já era compreendida como o sustentáculo da sociedade e do governo:

A vontade de agir corretamente e a procura do que é bom dariam a uma pessoa certa reputação, mas não as tornariam capaz de influir sobre as massas. A adesão a homens hábeis e sábios e a acolhida aos que chegam de países longínquos, fariam uma pessoa capaz de influir sobre as massas, mas não a habilitariam a civilizar o povo. Para um educado, a única maneira de civilizar o povo e instituir bons costumes sociais é pela educação. Por isso os antigos soberanos consideravam a educação como o elemento mais importante, em seus esforços por implantar a ordem no país (LIN, 1958, p. 224-25).

Essa dimensão sociocultural se projetava diretamente sobre os indivíduos, como integrantes do coletivo cultural a ser preparado para os desafios do contexto histórico e da realização pessoal:

[...] Assim como uma pessoa não pode saber o gosto de um alimento sem o ter provado, por melhor que seja, tampouco se poderá, sem a educação, chegar a conhecer as excelências de um vasto acervo de conhecimentos, mesmo que eles aí estejam. Só por meio da educação, pois, tornar-se-á alguém insatisfeito com o que sabe; e só quando tem de ensinar a outrem é que a gente dá-se conta da incômoda insuficiência dos próprios conhecimentos.



Insatisfeita com o que sabe, a pessoa então percebe que é seu o mal, e dando-se conta da incômoda insuficiência de seus conhecimentos sentir-se-á impelida a aprimorar-se (LIN, 1958, p. 225).

Somente pessoas a caminho da realização pessoal poderiam, pois, dispor de consciência crítica e capacidade de atuação frente às demandas do mundo. Embora fosse uma concepção relativamente idealizada, posto que a educação, apesar de difundida, nunca fora totalmente generalizada, os ideais confucionistas contribuíram para a construção de um corpo social intelectualizado, que ao longo da trajetória histórica chinesa, ajudou a organizar uma das burocracias mais eficientes do mundo (CREEL, 1964, p. 155-84; BALAZS, 1974). Os períodos de decadência dinástica estavam intrinsecamente conectados, assim, com as deficiências de formação dos burocratas – e por consequência, com os problemas ligados a formação educacional dos mesmos.

Embora esse fosse um argumento tradicional dentro da mentalidade chinesa, tal entendimento parecia acertado, mais uma vez, para salvar a China do limbo, no qual ela entrou no início do século 20. Vincent Goossaert (2006, p. 307-335) mostrou como, em 1898, o anúncio de reformas educacionais empolgaram alguns grupos da sociedade, em direção a uma tentativa de modificar a situação de atraso do país (CUI, 2003, p. 91-98). Mesmo assim, apesar do diagnóstico correto, os tratamentos foram os piores possíveis. A dinastia Qing não se sustentou mais, dando espaço à república chinesa em 1912; doravante, até 1949, a China viveria um período turbulento de indecisões políticas, violência, guerra, corrupção e atraso, até que a separação entre China comunista e China republicana (em Taiwan) arrefeceu um pouco os ânimos, e deu espaço ao planejamento e crescimento de ambas.

Como de costume, essas pequenas digressões sínicas têm o claro objetivo de estabelecer uma analogia com o caso brasileiro atual. Obviamente, algumas proporções devem ser guardadas: não fomos (diretamente) invadidos e dominados por estrangeiros, não somos uma cultura milenar, bem como iniciamos o século 21 com um crescimento econômico notável, movido principalmente pela exportação de produtos agropecuários e de matérias-primas. Contudo, será possível manter o equilíbrio econômico sem a devida atenção à educação? Existe a possibilidade de uma sociedade manter-se harmônica e dinâmica, sem dedicar-se ao estudo? Até recentemente, havia uma visão corrente e otimista, na sociedade brasileira, que permitira a uma geração inteira dedicar-se ao ócio, sem preocupações maiores com o futuro. Acreditava-

se, de modo vulgar, que esse período de pujança econômica haveria de durar indefinidamente, e que certas conquistas sociais e financeiras nunca mais se perderiam. Como as crises são as mães da lucidez e da razão, paira no ar a inevitável tensão entre os que percebem que as ilusões se foram e existe a possibilidade de o sistema quebrar, e aqueles que buscam respostas para manter o sistema funcionando.

Como sinólogo, o que posso oferecer é o modelo da analogia, baseado num momento de crise da história chinesa – e nesse caso, invoco, de certa forma, a ideia da “China como modelo” que influenciou profundamente os estudiosos brasileiros ao longo do século 20 (BUENO, 2018). Entendo que existem aí algumas identificações possíveis entre nós e eles: a vasta população, um desejo comum de melhorar a vida, a incompetência política, a miríade de opções e caminhos a serem trilhados... Para isso, portanto, escolhi trechos de quatro autores chineses que testemunharam a crise da virada do século 20, analisando-a em seus fundamentos, e propondo uma solução baseada na questão educacional.

Para selecionar esses trechos, usei de uma metodologia absolutamente passível de crítica, mas que atende aos objetivos propostos: busquem substituir a palavra “China” por “Brasil” no texto, e usem do mesmo procedimento em relação às palavras contíguas – “chineses”, “século 20” etc. Notaremos uma semelhança incrível com a descrição dos problemas; e se nos calcarmos no pensamento analógico, perceberemos que, ao longo de um século, a educação de qualidade, sem subterfúgios, acabou sendo a opção mais adequada para a grande recuperação chinesa. Não será apropriado nos guiarmos por essa experiência?

## Falando sobre

A escola é a base da preparação das pessoas de talento, e estes, a base de um país próspero e poderoso. Por isso, a potência e a prosperidade dos países europeus e da América não residem na força física de seus homens, mas em sua ciência e estudos. (Zheng Guanying 郑观应, 1842-1921 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 25)

O primeiro trecho de Zheng Guanying nos revela um problema próprio da Chinada época: a ideia de que o esforço físico significava o “verdadeiro” trabalho, e que seria capaz de sobrepujar a técnica. Essa visão estava arraigada na cultura chinesa, e se contrapunha diretamente à necessidade de tecnologia defendida pelos intelectuais mais conscientes.

Esse embate não era novo, e mesmo no imaginário chinês, a classe dos agricultores só perdia em importância, justamente, para a dos letrados. No entanto, ficara evidente que a massa de guerreiros chineses não eram capazes de fazer frente às técnicas militares ocidentais (MARQUES PEREIRA, 1995, p. 651-709); do mesmo modo, a imensa produção artesanal e manual não era suficiente para superar as máquinas. A China poderosa do início do século 18, centro do comércio e das técnicas mundiais, ficara para trás.

Curiosamente, essa concepção é recorrente no imaginário brasileiro. Muitos acreditam que as atividades intelectuais e liberais são motivo de desprezo, a pesquisa e a docência são desvalorizadas e desconsideradas como formas de trabalho legítimas. Nessa mentalidade, a inteligência é confundida com a esperteza, o saber vira astúcia e o conhecimento se torna “malandragem”; por conseguinte, há uma limitada produção de saberes derivados da pesquisa. Somos grandes consumidores e utilizadores, mas não os produtores de técnicas e ideias no nível que poderíamos ser.

Os chineses do final do século 19 estavam preocupados diretamente com esse tipo de problema, e compreendiam que a solução só poderia advir de uma revolução tecnológica e educacional. A educação fora gradualmente desmontada pelos manchus, que transformaram a formação humanista do Confucionismo clássico numa doutrina caquética e esvaziada de controle estatal e hierarquização social. A meritocracia havia se transformado numa farsa, e os exames para a burocracia exigiam peças laudatórias e literárias que não correspondiam às necessidades de transformação da sociedade. A elite Qing não estava preparada para evoluir e adaptar-se aos novos tempos.

Xuqin 徐亲 (? – 1898), um dos seletos intelectuais críticos e ativos desse período, denunciava o estado de obsolescência das estruturas culturais chinesas. A educação, degradada, punha em risco a sobrevivência da nação. Como ele mesmo afirma:

Eu, Xuqin, advirto solenemente a nação: aqueles que tentam submeter ou subjugar a China recorrem ao antigo sistema de exames imperiais para manter o povo na ignorância. A China tem uma extensão territorial de duzentos milhões de li quadrados, com quatrocentos milhões de habitantes e duzentos e sessenta mil tipos de produtos diferentes. Nenhum outro país tem tanta gente e variedade. No entanto, o norte da China é controlado pela Rússia; o sul é

ameaçado pelos ingleses e franceses, e o leste foi tomado pelo Japão. A China vive numa crise tão grande que a única coisa que eles podem chamar de “país” é sua identidade cultural. Se analisarmos as causas dessa situação precária, veremos que ela está na ignorância do povo. Para manter o povo na ignorância, não há método mais eficaz do que privar o povo do acesso à boa educação, submetendo-o a manipulação dos governantes. Para privar o povo do acesso à educação e mantê-lo na ignorância, não há método melhor do que despolitizá-lo, para que não saiba os “porquês” e os “comos” dos sucessos de todos os tempos e de todos os lugares. Desse modo, criam-se milhares de “cegos” e “coxos” dependentes e a mando dos governantes, que os conduzem com o chicote na mão, como se fosse um bando de bestas de curral. Basta dar-lhes um pouco de comida e água para que eles as disputem afoitamente, com medo de perdê-las. Assim se deixam dominar, e se matam uns aos outros por quaisquer mesquinhas (Xuqin 徐亲 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 28-9).

Vemos que Xuqin estava absolutamente consciente de que a educação fora destruída para melhor dominar o povo, como Henrique Lisboa atentamente notara. A população, dependente do assistencialismo do governo, achava-se incapaz de compreender as raízes dos problemas sociais. Da mesma maneira, os “estudiosos” da época, mais interessados em posições burocráticas do que na real melhoria da sociedade, encontravam-se comprometidos com esse sistema venal e perverso. Por essa razão, Xuqin não acreditava mais no sistema de exames, que já havia sido responsável, séculos antes, pela formação de uma das mais capacitadas burocracias do mundo. A necessidade de resgatar os estudos acadêmicos era vital para a recuperação da sociedade, do Estado e do país:

A inteligência e a sabedoria de milhares de chineses estão a ponto de esgotar-se, como consequência dos costumes que vêm sendo observados há algumas centenas de anos, e do estado psicológico em que vivem. Já não temos ministros capazes no governo, generais capazes nas cidades, funcionários capazes no funcionalismo público das mais diversas regiões, agricultores capazes no campo, comerciantes capazes

no mercado e nem artesãos capazes nas oficinas. As quatrocentas milhões de pessoas talentosas, descendentes dos fundadores do império chinês, e são submetidas a um esquema de preparação que não as ensina outra coisa senão escrever clichês, compor poemas estéreis, e transformá-los em seres sem faculdades intelectuais. A situação do país é tão crítica como a de um homem que, privado da visão, cavalga num cavalo cego, a beira de um abismo à meia-noite. No mundo atual, os mais diversos países mantêm um intercâmbio ininterrupto. Surgem diversas potências entre aqueles que promovem os estudos acadêmicos, dão preferência ao saber, e desenvolvem a inteligência de seus povos. Nós nos encontramos com centenas de milhares de pessoas privadas de visão. Que possibilidades nós temos de sobreviver no mundo? (Xuqin 徐亲 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 29).

É impressionante a clareza de Xuqin em compreender como a sua sociedade encaminhou-se para a crise: a alienação do povo, baseada em sua alienação e imbecilização. Sem uma boa educação, como processar a recuperação do país? Como assegurar o seu futuro, a sua continuidade? Outro intelectual reformista, Liang Qichao 梁启超 (1873-1929), seguiu a linha de raciocínio de Xuqin, contrapondo a mítica do “valor físico” em relação à necessidade do estudo e da inteligência. Liang tinha as mesmas preocupações em relação ao resgate da educação, e de sua importância para resgatar a dignidade e a coesão da sociedade. Para ele, a base de uma sociedade moderna (e mesmo, democrática) e reformada calcava-se, inequivocamente, no desenvolvimento do saber:

Aqueles que andam buscando uma solução para a China, repetem a cada instante que é necessário promover a democracia. É certo fazê-lo, mas isso não ocorre da noite para o dia. A democracia nasce da inteligência. A democracia é diretamente proporcional à inteligência. No passado, quando os governantes queriam suprimir os direitos democráticos do povo, a primeira coisa que faziam era obstruir o desenvolvimento de sua inteligência. Hoje, se queremos restaurar os direitos democráticos, a primeira coisa que precisamos fazer é desenvolver a

inteligência (Liang Qichao 梁启超 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 30).

Notemos que Liang incorporou a ideia de “democracia” em sua terminologia, como a representação de uma teoria de liberdades individuais, algo inexistente até então no imaginário político chinês. Essa proposta é tão revolucionária quanto fazia parte de uma velha tradição intelectual chinesa, baseada no Confucionismo clássico, que não negava o novo, e pretendia que o sábio verdadeiro estudaria sempre, em busca da evolução da sociedade e da manutenção da harmonia (CHEN, 2017, p. 5-14). A conjugação dos saberes modernos com os antigos proporcionaria a construção de uma nova sociedade (WEN, 1999, p. 27-30), mas a mensagem de Liang era clara: quando há ignorância, não há democracia. A liberdade seria diretamente proporcional à consciência política, que só se forma pela educação. Caso contrário, cairíamos novamente no domínio da força bruta, como se segue:

Em minha opinião, a tese das três fases do desenvolvimento da sociedade humana, propostas nas “Primaveras e Outonos” (*Chunqiu* 春秋), nos sugere o seguinte: quando reina em um país o caos e a disputa pelo poder, quem tem força vence; quando o país está tranquilo, quem tem força e inteligência vence; e quando prevalece a paz e a prosperidade, quem tem inteligência é quem vence. Nas épocas primitivas da humanidade, os animais eram os donos do país. A ameaça deles era tão grande, que as pessoas tinham que viver em cavernas ou no alto das árvores, para ficarem a salvo do perigo. Do ponto de vista da força física, os animais são superiores aos humanos, porque estes não têm plumas para se cobrirem, nem garras e dentes afiados para se defenderem. No entanto, graças a sua inteligência superior, os homens conseguiram vencer os tigres, rinocerontes e outras bestas ferozes, e domesticaram camelos e elefantes. Nos tempos antigos, os mongóis e os árabes pilhavam e matavam, derrotando países de cultura milenar, e por pouco não dominaram o mundo inteiro, pois tinham uma força física superior. Mas nos últimos anos, os europeus e os russos subjugarão os outros países pela força de suas armas e máquinas, e expandiram seus domínios por todo o mundo através

do comércio. Em consequência disso, grande parte do mundo está sob seu domínio, em função de suas forças intelectuais superiores. A lei do desenvolvimento do mundo é que ele passa do caos para a boa ordem; a lei da guerra é que se passa do domínio pela força para a supremacia da inteligência. Por isso, hoje em dia, para termos um país próspero e poderoso, devemos conceder uma importância primordial ao desenvolvimento da inteligência pela educação (Liang Qichao 梁启超 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 30).

Liang Qichao era um dos intelectuais vivamente interessados nas reformas educacionais do governo chinês, integrando um grupo que estudava as soluções possíveis para mudar esse panorama de abandono, e recolocar a China numa situação favorável no concerto das nações. Isso estava em absoluta sintonia com as derrotas testemunhadas pelas forças chinesas perante os conflitos com as nações europeias, cujo domínio tecnológico superava os números. A força não podia mais ser vista como mera solução para os desafios geopolíticos e culturais. Modelos como o de modernização japonesa, da Era Meiji 明治時代 (KENNLEYSIDE, 1937) começaram a ser observados como possibilidades viáveis de desenvolvimento, que os chineses pensavam ainda traduzir em projetos com concepções próprias (QIU, 2008, p. 8-9). Como Fu Rongxian (2017, p. 42-48) mostrou, essas reflexões levaram a formulação de um sistema educacional tripartite, cujas teorias fundamentais buscavam preservar as influências chinesas e ocidentais, e que veremos a seguir. Yanfu 嚴復 (1854-1921) e Wang Guowei 王國維 (1877- 1927), dois dos pensadores mais ativos dessa geração, cuja produção intelectual nas áreas da história, linguística arqueologia e educação obtiveram uma recepção entusiasmada entre os intelectuais, desenvolveram essa proposta para reformar as estruturas de ensino chinesas. Em linhas gerais, a avaliação de Yanfu era a seguinte:

Em termos gerais, para determinar se um país é poderoso ou não, se pode subsistir ou está condenado a desaparecer, nada pode passar pelos três critérios mais importantes: o primeiro consiste em saber se o povo tem uma forte constituição; o segundo, se o povo tem ou não uma inteligência que lhe permita refletir profundamente; e terceiro, se tem um alto

nível de moralidade e um grande sentido de benevolência e justiça. Portanto, ao examinar os problemas relativos à civilização e a educação e discutir os assuntos do governo, todos os sábios dos países europeus e americanos se baseiam sem exceção na constituição física do povo, sua inteligência e sua moralidade para julgar o nível de desenvolvimento de uma nação. Quando um país reúne estas três condições, seu povo desfruta de um alto nível de bem-estar, e seu poderio tem que ser muito grande. [...] é por isso que a potência ou a debilidade de um país, a opulência ou a penúria de sua população, o bom governo ou a convulsão social são sintomas ou demonstrações da constituição física, a inteligência ou moralidade de seu povo. Assim, o que uma política ou uma ordem podem por em prática, ou o que tem que anular ou adiar dependem se elas estão ou não em conformidade com estes três fatores... Em consequência, os assuntos políticos principais de hoje são: fomentar a saúde do povo, desenvolver sua inteligência e elevar seu nível de moralidade. A inteligência do povo constitui a base da prosperidade e a potência de uma nação (Yanfu 嚴復中 *apud* 国思想家论智力, 1986, p. 26-27).

Yanfu havia feito as suas avaliações com base tanto nas experiências observadas no Ocidente e no Japão, quanto na leitura das traduções (que ele mesmo realizou) de obras de importantes pensadores ingleses como Stuart Mill, Herbert Spencer e Charles Darwin. Essa concepção tripartite tinha a inspiração dos modelos ocidentais, mas buscava preservar uma originalidade chinesa (afinal, podemos nos perguntar se as considerações sobre moralidade eram aplicáveis aos colonizadores europeus e japoneses que batiam às portas do país), que conduzisse a uma modernização do país dentro de suas próprias bases culturais. Foi o que Wang Guowei retomou ao examinar o problema clássico da educação, empregando a mesma ideia das três dimensões da aprendizagem:

Qual é o objetivo da educação? Não é outro que o de preparar as pessoas para que tenham um desenvolvimento multifacetado. E o que significa o termo “pessoas com um desenvolvimento



multifacetado”)? Se trata de que não tenham nada que esteja mal desenvolvido ou de que padeçam de nenhuma desproporção em seus diversos aspectos. As pessoas têm que se desenvolver em dois terrenos: o interior e o exterior; ou seja, devem ter uma forte constituição física e por sua vez, uma adequada preparação mental. Se desenvolvermos sua constituição física descuidando da preparação mental, ou vice versa, seu desenvolvimento será defeituoso. Uma pessoa de desenvolvimento multifacetado tem que atender tanto ao seu desenvolvimento mental quanto físico. O primeiro abarca três aspectos: a inteligência, os sentimentos e a firmeza de caráter. Relativos a eles são os ideais de verdade, de bom e de belo, respectivamente. A uma pessoa de desenvolvimento multifacetado não se pode faltar nenhum destes três ideais. Para alcançar este objetivo, devemos começar pela educação. O trabalho educativo pode dividir igualmente em três aspectos: a educação intelectual, a moral (templo do caráter) e a estética (sentimental). Por exemplo, uma seita do budismo e a antiga escola estoíca da Grécia e Roma advogavam moderar os sentimentos dos homens para canalizar sua atenção e suas energias exclusivamente ao templo do caráter. Em compensação, na época moderna, Herbert Spencer insistiu somente no ensino das ciências. Ainda que todos eles tratassem assim de remediar os respectivos males de seu tempo, o que preconizavam não era uma educação integral. Uma educação assim, ao meu modesto modo de ver, deve compreender as três partes integrantes que vou tratar na continuação, em linhas gerais (Wang Guowei 王國維 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 46).

Wang Guowei estava preocupado em atualizar o currículo escolar e universitário segundo às necessidades de sua época. A defasagem no campo científico era clara; como ele mesmo afirma na primeira dimensão do ensino tripartite (sobre a educação intelectual): “Os conhecimentos dos homens antigos são agora insuficientes para os homens contemporâneos [...] Os que vivem na época atual não podem prescindir dos conhecimentos necessários para o seu tempo” (Wang Guowei 王國維 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 46). Essa atualização, porém, não

estava desvinculada da percepção de que existia um abismo na compreensão geral das ciências:

Os conhecimentos se dividem em duas categorias: os teóricos e os práticos. Do ponto de vista de seu surgimento, os conhecimentos práticos precedem geralmente os teóricos. No entanto, estes últimos, uma vez desenvolvidos, vêm a servir, por sua vez, como base dos conhecimentos práticos. Ciências como a matemática, física, química, história natural, etc. são conhecimentos teóricos. Porém, quando são aplicados os princípios da física e da química na agricultura e indústria, os de biologia na medicina, os de matemática na topografia, os conhecimentos passam a ser práticos. É inerente à natureza humana a aspiração a possuir conhecimentos teóricos, mesmo que os práticos façam falta numa sociedade para manter a subsistência de seus integrantes (Wang Guowei 王國維 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 46).

É notável a percepção de Wang sobre como as dimensões teóricas (influenciadas por questões ideológicas, religiosas e políticas) pesavam decisivamente na construção do ensino. Os limites entre as teorias das ciências e os discursos metafísicos, teológicos ou mesmo do senso comum eram tênues, levando a sociedade chinesa a perder dinamismo no campo tecnológico. Isso vinha de encontro à política Qing, para a qual o atraso do ensino significava a manutenção do seu *status quo* no governo.

Contudo, o diálogo com os opressores é sempre difícil, pois é do seu desinteresse justamente na formação de uma sociedade melhor que nasce a desigualdade e o domínio. A conta, depois, é inevitavelmente cara. O principal nessa análise é que mesmo o conhecimento intelectual, se não for contrabalançado pelo moral (ético), não resulta em um desenvolvimento completo da sociedade. Um corpo científico pode criar as piores e mais cruéis armas de dominação, mascaradas por discursos morais superficiais e desiguais – em síntese, o que era o colonialismo no século 19 e 20, do qual a China estava sendo vítima. Wang concebia que a dimensão moral do ensino era o guia ideal para o desenvolvimento tecnológico apropriado, proporcionando a justa medida entre o conhecimento e os valores humanos:

Os conhecimentos somente, sem moral, não podem assegurar o bem-estar dos homens nem a paz social, e quem estiver nestas condições não poderá chegar a ser uma pessoa plenamente realizada. O sentido da vida está numa ação dos seres humanos, e não em seu conhecimento. Por isso, os sábios, tanto dos tempos antigos como os contemporâneos, tanto da China como de outros países, todos atribuem maior importância à educação moral que a intelectual, e assim se explica que a educação em todos os tempos, e em todas as latitudes, tenham na moral seu centro nevrálgico. O objetivo supremo de todos os seres humanos é criar uma sociedade harmoniosa de bem-estar e felicidade, pois o bem-estar é inseparável da moral (Wang Guowei 王國維 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 47).

Por fim, Wang compreendia que se o intelectual e o moral se equilibravam, o estético seria capaz de elevar os ideais humanos a níveis mais profundos de reflexão, pela apreciação da beleza e da criação de sentidos existenciais. A meditação sobre o fenômeno da vida e da humanidade, bem com a prática das artes, permitiram a inferência de novos sentidos de existir, necessários à compreensão do equilíbrio entre intelectual e moral:

Em resumo, a educação estética desenvolve a parte dos sentimentos para levá-los a um estado de perfeição e nobreza; por outra, serve como um meio para levar a cabo a educação moral e intelectual. É algo que não devem os educadores deixar de lado. No entanto, a inteligência, os sentimentos e a firmeza de caráter não são independentes uns dos outros, sendo que exercem influência recíproca (Wang Guowei 王國維 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 47).

Esses fragmentos nos permitem perceber que Wang Guowei contemplava a possibilidade de preservar a cultura chinesa em seus fundamentos básicos, mas proporcionando à sociedade um novo modelo de aprendizado, capaz de dar conta dos desafios tecnológicos e educacionais modernos (HUANG, 1999, p. 68-76; XIAO, YE, 2004, p. 76-82). Ele não abria mão do alicerce ético e cultural da educação, mas compreendia a necessidade de esclarecer as tensões entre o teórico e o

prático, a necessidade da ciência, e a apreciação das artes e da natureza: “Portanto, não se deve separar, em educação, estes três aspectos. [...] O desenvolvimento dos três aspectos da educação nos aproxima gradualmente aos ideais de verdade, beleza e bondade. [...] Assim se cumprirá o objetivo da educação” (Wang Guowei 王國維 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 47).

Esse modelo tripartite conjugava grande parte das preocupações que ainda mantemos em relação à educação. Pode somente o ensino técnico dar conta de preparar os indivíduos? O ensino da ética ou moral é indispensável? Em quais dimensões? Qual o espaço da aprendizagem estética na realidade educacional? Ponderando sobre o projeto de Wang, vemos que ele nascia com pressupostos interdisciplinares e transversais, no sentido de associar as disciplinas escolares e universitárias em um modelo integrativo e capaz de proporcionar autonomia e consciência crítica. Essa capacitação não negava ao indivíduo as suas predileções, ao contrário, estimulava-o a buscar um sentido de realização. Laozi 老子, um dos grandes sábios do século 6 AEC, dizia que “o um gera o dois, o dois gera o três, e o três gera as dez mil coisas” (*Daodejing* 道德經, cap.1); nas três dimensões da educação, o ser humano encontraria, igualmente, a realização formativa completa, que o prepara como indivíduo para as multifacetadas realidades do mundo.

Essa insistência na questão educativa, e de sua relação com o desenvolvimento de uma consciência crítica, tornara-se o mote das reformas pretendidas pelos chineses na virada do século. Inteligência significava saber; saber significava consciência; consciência constrói a liberdade e a autonomia; e somente assim, um país torna-se forte e soberano. Os raciocínios chineses foram esquemáticos nesse sentido, buscando sempre articular as partes num todo harmônico. Todavia, percebemos aqui o mesmo leque de problemas e desafios que – como propus no início do texto – que se encontram na sociedade brasileira atual. Não fomos invadidos, nem estamos falidos; mas como sustentar a riqueza e a estabilidade sem estudo – o motor do desenvolvimento, e base da consciência crítica formadora da autonomia democrática?

Cai Yuanpei 蔡元培 (1868-1940), outro desses autores que teve a oportunidade de acompanhar a derrota dos manchus, encerra esse nosso texto com um trecho cujo significado pode ser entendido como atemporal, para as sociedades que estão em crise – ou a um passo dela:

Se uma nação ou país quiser manter-se em pé e com honra no mundo, tem que calcar-se nos estudos

acadêmicos. Isso é particularmente válido para o século 20, a Era das Ciências. Dos países que alcançaram um alto nível de estudo acadêmico, não há nenhum que não seja próspero e poderoso. Em compensação, a nação é fraca, e o povo tem que viver na penúria, quando os estudos acadêmicos estão atrasados, e quando o povo ainda não se livrou do obscurantismo (Cai Yuanpei 蔡元培 *apud* 中国思想家论智力, 1986, p. 31).

## Fontes

ANDRADE, J. I.. *Memoria dos feitos macaenses contra os piratas da Chinae da entrada violenta dos ingleses na cidade de Macáo*. Lisboa: Typ. Lisbonense, 1835.

LAOZI 老子, *Daodejing* 道德經 Disponível em: <https://ctext.org/dao-de-jing>

LIJI 禮記 *In*: LIN, Y. *A sabedoria de Confúcio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958, p. 224-225.

LISBOA, H. C. R. *A China e os Chins. Recordações de viagem do Ex. Secretário da Missão Especial do Brasil a China*. Montevideo: Typ. a vapor de AGobel, 1888.

Os fragmentos utilizados são da antologia 中国思想家论智力 organizada por de Feng Tianyu 冯天瑜, 上海: 上海外文出版社, 1986.

VOLTAIRE. *Dicionário filosófico*. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

## Referências

BALAZS, E. *La burocracia celeste*. Barcelona: Barral, 1974

BUENO, A. Caminhos para uma Sinologia Brasileira. *In*: BUENO, A.; CREMA, E.; ESTACHESKI, D.; SOUZA NETO, J. M. (Orgs.) *Diversos Orientes*. União da Vitória/Rio de Janeiro: Edição Especial Sobre Ontens – Laphis/Unespar, 2018, p. 5-12.

CHAN, Adrian. *Orientalism in Sinology*. Palo Alto: Academica Press, 2009.

CHEN, Lai 陈来. ‘梁启超的道德思想——以其孔孟立教论为中心’. 清华大学学报: 哲学社会科学版, n.2, p. 5-14, 2017.

CHU, P. ten-D.; MILAM, J. *Beyonce Chinoiserie: Artistic Exchange between China and the West during the late Qing Dynasty (1796-1911)*. Leiden: Brill, 2018.

CREEL, H.G. The Beginnings of Bureaucracy in China: The Origin of the Hsien. *The Journal of Asian Studies* 23, no.2, p. 155-84, 1964.

CUI, Z. 崔志海. ‘论戊戌前后梁启超保教思想的肯定与否定’. 《史林》 n.6, p. 91-98, 2003.

ÉTIEMBLE, R. *L'Europe chinoise*. Tome II: De la sinophilie à la sinophobie. Paris: Gallimard, 1989.

FU, R. 傅荣贤. ‘梁启超《西学书目表》学、政、教三分体系论’. 图书情报知识, n. 2, p. 42-48, 2017

- GOOSSAERT, V. '1898: The Beginning of the End for Chinese Religion?' *The Journal of Asian Studies*, 65 (2), p. 307-355, 2006.
- HUANG, S. 黄书光. '试论王国维的教育哲学观' 华东师范大学学报: 教育科学版, n.2, p. 68-76, 1999.
- KENNLEYSIDE, H. *History of Japanese Education and Present Educational System*. Tóquio: Hokuseido Press, 1937.
- MADDISON, A. *The World Economy*. Vol.1: A Millennial Perspective. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2001.
- MADDISON, A. *The World Economy*. Vol.2: Historical Statistics. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2006.
- MARQUES PEREIRA, J. *Ta Ssi Yang Kuo*. Série 1, vol I-II, 1899-1900. Macau: Direção dos Serviços de Educação e Juventude/Fundação Macau, 1995 (reedição), p. 651-708.
- PEYREFITTE, A. *O império imóvel ou o choque dos mundos*. Rio de Janeiro: Casa Jorge, 1997.
- QIU, B. 瞿葆奎. 两个第一: 王国维译、编的《教育学》——编辑后记《教育学报》2, p. 3-9, 2008.
- XIAO, L. 肖朗; YEZ. 叶志坚. 王国维与赫尔巴特教育学说的导入《华东师范大学学报: 教育科学版》4, p. 76-82, 2004.
- WEN, K. 温克勤. 浅谈梁启超的儒学研究《道德与文明》1, p. 27-30, 1999.

# OS AFLUENTES DO RIO PAULO FREIRE: INFLUÊNCIAS DAS EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NO CHILE

Danilo de Assis Rodrigues

## Introdução

[...] Insisto sempre, aonde quer que eu vá, na necessidade dos educadores locais me recriarem. As práticas não se exportam, se refazem, se recriam (FREIRE, 1987)

Falar sobre a relevância atual das obras de Paulo Freire, em especial da sua *Pedagogia do Oprimido*, nos remete a uma oportunidade de compreender o processo de transformação de uma obra de pujança histórica, construída socialmente em conjunto com as experiências de seu autor, que mesmo após 25 anos de sua morte e do seu centenário, se mantém viva, polêmica e aguda no campo social contemporâneo.

Isto se dá pelo fato da *Pedagogia do Oprimido* ser construída a muitas mãos, passando pelo ato constante de práxis (reflexão sobre a prática) que envolve todos os seus atores. O próprio autor afirmou em várias oportunidades da necessidade de sua obra ser recriada, evitando qualquer tipo de exportação a partir de fatos consolidados. (FREIRE, 1987)

Todo o processo de exílio de Paulo Freire (Brasil, Chile, EUA, África e volta ao Brasil) fez com que a sua pedagogia ganhasse influências e novas vertentes, conforme o contexto histórico vivido pelos seus protagonistas, (professores, militantes, alunos, intelectuais e artistas) enfrentando momentos de grande relevância, como no caso chileno e brasileiro, e momentos de distanciamento, como no caso africano e brasileiro pós década de 1980. Talvez a grande contribuição desta obra tenha relação com a capacidade de construir um empoderamento linguístico, único em cada espaço desenvolvido, fruto das relações e contextos histórico-sociais pertencentes somente aos grupos sociais envolvidos, que não tem a pretensão de se tornar hegemônico ou universal, capaz de se reconhecer socialmente e realizar uma releitura social de seus elementos, a partir da voz dos oprimidos, questionando a lógica opressora vigente, se transformando e se tornando incapaz de ser definida ou rotulada. Talvez esse seja o grande incômodo ideológico que Paulo Freire causa em seus opositores nos dias atuais.

O presente artigo tem como proposta realizar uma revisão bibliográfica analisando os contextos históricos que influenciaram a formação e o trabalho do educador brasileiro Paulo Freire em suas etapas de vida, especificamente o período no Brasil, das décadas de 1950 e 1960;

e o exílio no Chile, até o fim da década de 1960. Estes foram contextos históricos que proporcionaram a gestação da sua *Pedagogia do Oprimido*, tendo como foco as categorias específicas do seu método como: a democracia, a leitura de mundo, a relação entre o oprimido e o opressor, o diálogo, o foco nos oprimidos e o empoderamento linguístico.

Utilizamos a metáfora dos afluentes para justificar a impossibilidade de rotular as influências ideológicas do autor e, principalmente de suas obras, por se tratar um trabalho baseado na pesquisa participante<sup>1</sup> com forte influência prática, permeada pelos contextos históricos vigentes a cada período supracitado.

Por fim, o “Rio Paulo Freire” possui muitos afluentes e continua forte nos tempos atuais, fazendo com que sua obra seja recriada em diversos contextos e situações distintas, perpassando o período histórico de vida do seu criador.

### **Democracia, leitura de mundo, relação oprimido x opressor e a educação dialógica**

[...] Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico (FREIRE, 1997)

O primeiro período de influência para o trabalho de Paulo Freire refere-se ao período social vivenciado pelo Brasil, no início do seu trabalho no Nordeste. Atuando no Serviço Social da Indústria – SESI, nos meados da década de 1940, Freire iniciou suas experiências na área da alfabetização de adultos.

Uma primeira categoria utilizada pelo autor, a da “leitura de mundo”, passou a ser considerada a partir de suas experiências no interior, com grupos de camponeses das escolas do SESI: “[...] Dizer sim ao chamado do SESI, para a sua Divisão de Educação e Cultura, cujo campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática, se constitui como um momento indispensável à *Pedagogia do Oprimido*” (FREIRE, 1991, p 09).

O período de atuação no SESI coincide com o crescimento do Nacional-Desenvolvimentismo brasileiro, momento que, segundo Pereira (*apud* SALOMÃO 2017) possui concepções distintas no campo histórico, no que se refere ao seu surgimento, tendo como marco o primeiro Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), mas ganhando corpo científico-ideológico a partir das reuniões realizadas na Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em Santiago e no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) no Rio de Janeiro, ambas no ano de 1950.

---

<sup>1</sup>Investigação onde o pesquisador se envolve e interage com o grupo pesquisado.



“[...] Tratou-se a política desenvolvimentista praticada no Brasil de uma necessidade histórica” (SALOMÃO, 2017, p. 429).

Paiva (1980) aproxima a atuação da pedagogia de Paulo Freire ao forte período de influência do ISEB nos estudos filosóficos, inclusive durante o período de formação do Doutor Paulo Freire em Filosofia (1959), justificando a contribuição da concepção nacional-desenvolvimentista no projeto de libertação, proposto pela *Pedagogia do Oprimido*. Mesmo sendo contestado pelos seguidores de Freire, o seu trabalho apresenta um forte afluente de influência social da época.

Freire (1991) afirma que parte da sua tese “Educação e atualidade” têm a presença de suas experiências pessoais como filho, aluno e cidadão nordestino, onde já vivenciava, sem perceber, as consequências da relação entre “opressor x oprimido”. Entretanto, foi através de uma pesquisa, realizada com os pais dos alunos em suas experiências na escola do SESI, que a perspectiva da “democratização da escola” e da “leitura de mundo precedendo a leitura da palavra” despertou a sua consciência.

A partir desta pesquisa, realizada na década de 1950, Freire percebe uma grande diferença entre as concepções das famílias urbanas para as famílias ribeirinhas. A relação de autoridade, representada nos métodos disciplinares das famílias urbanas, através dos castigos punições, humilhações e agressões, se contrastava com a concepção de liberdade defendida pelos ribeirinhos, trazendo à tona a cultura do litoral, do pescador e de sua relação de liberdade com o mar.

A partir da reflexão sobre essas diferenças, aliada à uma experiência onde um pai camponês o questionou, durante uma reunião, se o mesmo [Freire] sabia como era a vida da maioria dos pais da escola e de suas famílias. Freire desperta para a necessidade de imergir e conhecer a cultura e a forma como o grupo lê o mundo, a partir de sua linguagem e de seus elementos específicos, antes de propor ou se posicionar como elemento externo.

[...] No que diz respeito às relações autoridade – liberdade [...] corremos também, o risco de, negando à liberdade, o direito de afirmar-se, exacerbar a autoridade ou, atrofiando esta, hipertrofiar aquela. Em outras palavras, corremos o risco de cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando, em qualquer das hipóteses, contra a nossa incipiente democracia (FREIRE, 1991, p 11).

Entendemos que, como um “esperançoso por imperativo existencial e histórico”, utilizando as suas próprias palavras, Freire passa a desenvolver o seu ideal de democracia, de libertação, diferente das concepções sobre a democratização da escola pública, famosas pelos autores da década de 1980, uma democratização de cunho estatal, com mediação das autoridades. A democracia freireana emerge da prática existencialista, permeada pela necessidade de leitura do mundo para que se possa compreender, através da leitura da palavra (alfabetização), as suas relações com os outros mundos. Talvez essa concepção de democracia, livre, não-diretiva, possa ter sido o primeiro afluente de suas obras, principalmente no sentido da “libertação”, diferente do radicalismo político ideológico ou da política institucionalizada moderna.

Paiva (1970) reforça esta ideia de “democracia” do autor, considerando-o um “sujeito pedagógico coletivo”. Ele “sintetiza pedagogicamente o espírito de sua época e, em tal resumo, ele realiza a amálgama das principais correntes que se digladiaram nas décadas anteriores” (PAIVA, 1970, p 18). Neste contexto, as críticas de seus opositores sobre a carência de fundamentos científicos, metodológicos ou filosóficos de sua teoria caem por terra devido à essência do seu trabalho, em ser livre, coletivo, prático, uma obra existencialista de fato, que não tem por objetivo a sua universalização, apesar de ter se tornado universal. Por isso utilizamos a metáfora do rio para descrever a importância do seu trabalho e de sua existência como educador.

Os conceitos anteriormente apresentados, frutos de sua prática enquanto profissional, como a concepção de democracia e o respeito à leitura de mundo, terão outros elementos complementares à prática do educador, tendo referência direta com a sua vida pessoal.

Toda a trajetória freirena tem relação com a sua influência católica, tanto intelectual quanto pessoal, momentos em que ele esteve mais crítico, como no início dos seus trabalhos no Brasil, e em momentos mais próximos, como o seu trabalho nas colônias africanas influenciadas pela Teologia da Libertação<sup>2</sup>. Estamos falando da sua concepção “oprimido x opressor” e da utilização do diálogo como instrumento de comunicação existencial. Tendo origem direta dos primórdios da sua formação católica, a sua postura existencial-culturalista sofre influências de grupos cristãos, e tornou-se uma das correntes dominantes da filosofia brasileira da época, tendo como representantes grandes nomes da linha

---

<sup>2</sup>Corrente teológica latina cristã que parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres, utilizando como referências as Ciências Sociais.

européia, se aproximando de Paulo Freire, a partir da obra de Karl Theodor Jaspers<sup>3</sup>

Paiva (1980) afirma que:

[...] Como demais existencialistas de inspiração cristã, Jaspers enfatizava a necessidade de superar as ‘formas imeritórias do existir’ através do amor que permite o diálogo, que possibilita a comunicação existencial, que se manifesta como ato de humanizar por excelência (PAIVA, 1980, p. 31)

Sobre o sujeito histórico Paulo, professor, cidadão, nordestino, católico e de formação com forte influência dos estudos Filosóficos da década de 1950, não poderíamos deixar de situá-lo na história, no campo material. Apesar de se propor teoricamente um militante político da educação de cunho democrático, livre, as suas obras e as suas interpretações, obrigatoriamente, sofrem a influência dos seus determinantes históricos.

Paiva (1980) apresenta Paulo Freire como um “Católico de esquerda”. O próprio autor utiliza continuamente a expressão educador progressista. Outros defendem a sua relação com Gramsci, Marx, entre outros, mas, devemos considerar que a sua época reproduz um conjunto turbulento de influências que compõe o período pós-guerra, os conflitos entre católicos e liberais na educação desde o Movimento da Escola Nova de 1932, a transição de um modelo nacional-desenvolvimentista para um modelo de extrema direita nacionalista, permeado por populismos locais, principalmente no Nordeste brasileiro. Esse caldo histórico-cultural representa um retrato dos primeiros caminhos do rio Paulo Freire até desaguar no Chile, na década 1960.

### **A Pedagogia do Oprimido e o empoderamento linguístico**

[...] Era manhã cedo, quando chegaram dois policiais, se identificaram e disseram que deveria acompanhá-los. Me vesti, tomei um cafezinho, me despedi de Elza e fui. Passamos rapidamente pela Secretaria de Segurança Pública, pela Polícia, e de lá me levaram para o quartel [...] não levei nada. Fui com a roupa do

---

<sup>3</sup>Filósofo e psiquiatra alemão de influência cristã. Defendeu que a existência humana é entendida como intimamente vinculada à historicidade. “O existir é um transcender na liberdade”.

corpo. Aquela foi a minha primeira prisão (FREIRE, 1987, p 42).

Convencido por sua esposa e amigos a deixar o Brasil, pedindo asilo político à Bolívia, Freire vivencia o processo de combate às “revoluções” sociais que a América Latina enfrentava, através do crescimento das ditaduras militares em alguns países, enquanto outros ainda apresentavam o crescimento da Internacional Democracia Cristã<sup>4</sup> em suas eleições, como o caso do Chile no início da década de 1960, fato que o fez viver o seu período de exílio nos anos de 1964 a 1969.

Segundo Nocera (*apud* COELHO NETO 2018), no início da década de 1960 o Chile passa por um processo internacional de alinhamento com a Democracia Cristã italiana. Durante a IIIª Conferência Intercontinental de Los Demócratas Cristianos, realizada em Santiago, no ano de 1961, ocorre a fundação da Unión Mundial Demócrata Cristiana (UMDC), criando uma matriz ideológica comum entre os dois continentes. Esse alinhamento será a base para a campanha e a eleição de Eduardo Frei Montalva, no ano de 1964, em oposição à Salvador Allende, candidato da esquerda, com maciço investimento externo (inclusive dos EUA), tendo como plataforma uma base desenvolvimentista de empréstimos externos.

O que ocorre com Paulo Freire neste período é parecido com a sua experiência no Brasil: Mais uma vez possui influência de base ideológica cristã-desenvolvimentista, intitulada pelo mesmo como “terceira via para a América Latina”, mas a sua atuação ganha força e relevância nas esferas populares, como ocorreu nos governos populistas do Nordeste e nos grupos camponeses da área rural chilena, que influenciaram a formação dos partidos populares de resistência à própria democracia cristã. Nos dizeres de Carvalho (2009), a experiência de Freire no Chile destaca-se pela atuação na educação em grupos populares e na alfabetização e pós-alfabetização dos camponeses. Entretanto, o autor afirma que o crescimento da resistência e principalmente da influência da ideologia social da época (influências do materialismo histórico), parte da ala da juventude da democracia cristã Chilena, grupo com quem Freire trabalhava diretamente e que, segundo o próprio Paulo Freire (*apud* CARVALHO, 2009, p. 195 “ todos esses grupos que se formaram neste

---

<sup>4</sup>Ideologia política de direita que defende democraticamente os ensinamentos e princípios cristãos como o personalismo, o humanismo e solidariedade, na política nacional e internacional, em um tipo de “capitalismo com fins sociais”, muito popular nos países europeus.

período de alguma forma aproveitaram, cada um à sua maneira, algumas das minhas propostas”.

Constata-se que, no Chile, foi vivenciado o período mais intenso do Rio Paulo Freire, influenciando um país que, no período histórico citado, era um reduto para os exilados da América Latina, com intelectuais de todas as áreas e com experiências diversas, protagonizando um empoderamento linguístico que o fez ganhar notoriedade internacional. Nascia ali uma “pedagogia do terceiro mundo”, independente da ideologia do seu próprio criador, e construída não por um autor, mas pelo um coletivo.

[...] A imersão na cultura Chilena evidentemente não se resumia somente ao conhecimento geográfico do país, mas incluía sua preocupação em captar melhor e cada vez mais aguçadamente as diferenças culturais, que naquele momento histórico não se limitavam somente a sua percepção. [...] Dentre estes que se exilaram estavam cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, venezuelanos, paraguaios e europeus, que tornaram Santiago à época, como Paulo Freire afirma, o melhor centro de ‘ensino’ e conhecimento sobre a América Latina (CARVALHO,2009, p.196).

Neste contexto apresentado surge a *Pedagogia do Oprimido*, muito além de um método didático, pedagógico ou de alfabetização, mas um instrumento de reflexão e de ação coletiva sobre a prática social, que enxerga a necessidade de compreender a leitura de mundo daqueles que se encontram em situação de opressão, para depois oportunizar a possibilidade de releitura da prática através da leitura da palavra, fazendo com que tanto os oprimidos, quanto os opressores, possam compreender os seus papéis na sociedade e a repensarem as suas ações através práxis, baseada no diálogo constante.

Foi através desta experiência única no Chile que Paulo Freire promoveu um empoderamento linguístico dos grupos populares chilenos, oportunizando mudanças concretas destes grupos, inclusive nos casos de oposição ao próprio autor. Foi através destas interações que Freire se aproxima da Teologia da Libertação, inaugurando uma fase mais próxima da ideologia da esquerda que ganhava força, internacionalmente, alimentando este grande Rio através de suas experiências seguintes, ao sair do país em 1969.

## Referências

- CARVALHO, M. A. B. Paulo Freire e o Exílio no Chile: Uma contribuição recíproca para uma visão de mundo. *Revista Educere et Educare*, vol 04, número 07, jan/jun 2009.
- FREIRE, P. Entrevista: Diálogo com Paulo Freire. SP: *Revista da USP – Jornal do Campus*, número 50, 16 de julho de 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- NETO COELHO, R. A centralidade da Democracia Cristã nas conexões políticas transacionais entre Chile e Itália. SP: *Revista eletrônica da ANPHLAC*, número 25, jul/dez, 2018.
- PAIVA, V. P. *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Série Educação e transformação.
- SALOMÃO, I. C. As origens do desenvolvimentismo brasileiro e suas controvérsias: notas sobre o debate historiográfico. *Revista Nova Economia*, número 03, volume 27, 2017.

## **Seção B**

### **Memória, Literatura, Patrimônios e Arqueologia**





**EPIGRAFIA E INSCRIÇÕES HONORÍFICAS  
AUGUSTANAS:  
REFLEXÕES METODOLÓGICAS E PROPOSTA DE  
TRADUÇÃO**

Carlos Eduardo da Costa Campos

Mediante leituras efetuadas sobre os escritos de Pedro Paulo Abreu Funari (2010, p. 81-110) e Norberto Guarinello (2013), percebemos que os Estudos Clássicos, desde o século XIX, perpassaram por profundas transformações em suas formas de operacionalização científicas. Essas revisões foram essenciais para uma nova forma de se *fazer história* antes centrada na esfera dos arquivos oficiais e/ou da transcrição de textos literários antigos. Dessa maneira, podemos mencionar que os antiquistas, pela necessidade do diálogo interdisciplinar inerente ao seu campo de estudo, ainda em finais do XIX e no começo do século XX, já englobavam em sua documentação as inscrições, as pinturas, as estátuas, os vasos, os mapas, a arquitetura etc.

Convergimos essa proposta com V. Gordon Childe (1964, p. 15) e Pedro Paulo Funari (2010, p. 81-110) ao argumentarmos que os estudos científicos precisam de abrangência, bem como de rigores para deprendermos os indícios que se encontram na paisagem, nas produções grafadas e nos monumentos, por exemplo. Todavia, essas medidas tomadas pelos pesquisadores também se relacionam com os seus interesses de investigação, pois, os mesmos não são uniformes e assim apresentam variações no decorrer do tempo e do espaço. Não devemos esquecer que as questões postas sobre um tema de estudo também se vinculam à trajetória e a formação de cada especialista. Assim, um dos aspectos do ofício do historiador é estar atento aos critérios que envolvem ao tratamento dos *corpora documentais*, pois os mesmos fundamentam a elaboração das pesquisas (JANOTTI, 2010, p. 9-21). Logo, operacionalizar a documentação é um ato de leitura, interpretação, descrição, crítica, sistematização e seleção para o processo de construção e alternativas de análises históricas.

O próprio Marc Bloch (2001, p.27) nos advertiu, há alguns anos, que é um engodo pensarmos que somente um tipo de documento auxiliará na atividade de pesquisa histórica. Para cada questão colocada, uma forma de operacionalização historiográfica é elaborada. Tudo depende dos recortes que efetuamos, temporal e socialmente, pois cada sociedade possui especificidades as quais nem sempre um único documento será capaz de conter indícios referentes aos vários níveis de

sua dinâmica social. Logo, em nossas análises percebemos que as interações produzidas na esfera documental, nos ajuda a evitar visões simplistas, reduzidas e unilaterais de pesquisa.

Estamos cientes de que exposições desse tipo são consideradas por muitos acadêmicos como estereis, mas não estamos entre eles. É evidente que a reflexão sobre os *corpora documentais* é parte dos deveres primordiais de quaisquer disciplinas, porque a experiência acadêmica tem ensinado que é precisamente a partir de uma revisão crítica e cuidadosa dos objetos de investigação que melhor podemos aprofundar em uma temática e/ou no uso de metodologias apropriadas. Nesse sentido, postulamos que o cruzamento de dados entre a *documentação literária* e *acultura material* nos permite descrever vários aspectos políticos, religiosos, sociais e urbanos de várias comunidades e culturas que deixaram vestígios “inscritos e escritos”. Munidos de tal aporte metodológico, podemos observar a proeminência da *gens Júlio-Claudiana* no complexo cenário sociopolítico de Roma, mediante a forma como eles erigiram edifícios, intensificaram a emissão de inscrições epigráficas e moedas, assim como foram exaltados pela literatura. Tais faces, ao serem analisadas em consonância, demonstram-nos uma imortalização dos césares ao longo do tempo e espaço.

Desse modo, é vital conhecermos o contexto de produção da documentação, o qual é integrado por quem o elaborou, a periodicidade, o lugar em que foi produzido e encontrado, a mensagem contida no objeto e o tipo de suporte. Contudo, nesse estudo nos dedicaremos às especificidades de uma tipologia documental específica, a epigrafia latina, o método que utilizamos no ATRIVM / UFMS e apresentamos duas propostas de tradução para o português de inscrições honoríficas que revelam as titulaturas do *princeps* romano Augusto (27 AEC – 14 EC), assim servindo de base para a divulgação do conhecimento científico.

## **1. Os estudos sobre Cultura Material**

Em virtude da centralidade das inscrições epigráficas em nossas análises, iniciaremos as nossas reflexões pela *cultura material*. De imediato, evidenciamos que os usos dessa tipologia documental com a História Antiga possuem uma longa historicidade. Segundo Stephen Dyson (2009, p.59-66), o saber arqueológico começou a se delinear devido aos rumos traçados nos séculos XVII e XVIII, com a emergência das práticas dos antiqüários. Notamos que esses homens, em muitos casos, não tinham uma visão estritamente acadêmica (como concebemos na atualidade), porém, possibilitaram a construção de um viés com maior riqueza de

dados e com princípios científicos, mesmo que rudimentares. Assim, na perspectiva de Dyson, os antiquários legaram bases que foram responsáveis por fomentar maiores inquietações e rigorosidades no tratamento dos objetos que dispunham, tanto no campo histórico quanto no arqueológico, do século XIX. Tanto que as escavações efetuadas a partir do XIX passaram a se preocupar com o registro detalhado dos objetos encontrados, o desenho dos mesmos e das estruturas ao seu redor, assim como o próprio processo de descarte começou a ser refletido, todavia o último ganhou maiores preocupações no XX. Afinal, todo descarte envolve prejuízos, como a perda dos materiais, tanto que os pesquisadores ampliaram as suas atenções nos métodos selecionados e ao que seria descartado nas escavações (FUNARI, 2010, p. 81-110). Os antiquários também contribuíram de forma substancial para a ampliação do interesse geográfico das regiões da Antiguidade, assim os diferenciando dos colecionadores humanistas, os quais eram acentuadamente centrados nas produções das atuais Itália e Grécia.

A partir do século XIX, foi possível notarmos os processos de consolidação da História e da Arqueologia, como áreas autônomas do conhecimento, bem como as suas próprias interações. Podemos materializar as relações entre as referidas esferas do saber, mediante as tentativas do arqueólogo em fornecer uma ordem cronológica e contexto histórico para o seu material. Da mesma forma que o historiador conta com o conhecimento arqueológico para aprofundar a sua compreensão sobre as sociedades, por meio de materiais fragmentados, assim produzindo relatórios e fornecendo dados escritos que possibilitam aprimorar o nosso entendimento sobre o passado. Com isso, rompemos com a visão de um escalonamento de saberes ou de isolacionismo em nossa abordagem, pois, a interdisciplinaridade é essencial para o estudo das sociedades humanas (DYSON, 2009, p. 59-66) – principalmente, quando pensamos em Estudos Clássicos e do Oriente Antigo. Entretanto, não havia nesse período a noção e o conceito de *cultura material* sendo empregado nas pesquisas para denominar esses vestígios arqueológicos. Contudo, o século XIX, foi um período de transformações epistemológicas, sociológicas e políticas, as quais foram fundamentais para o futuro desenvolvimento dessa vertente de análises mencionada (BUCAILLE, PESEZ, 1998, p.11-47; MILLER, 2005, p.1-54).

Foi em meados do século XX, que o estudo da *cultura materiale* emergiu, com essa designação, no horizonte intelectual do marxismo e, em decorrência disso, foi intensamente apropriado pela historiografia marxista, a qual era fundamentada no materialismo

histórico. Outro ponto intrigante da conceituação de *cultura material* foi que a mesma extrapolou as esferas da historiografia marxista, ou seja, não se resumiu a uma chave analítica dela. Com isso passou a ser um terreno fértil para as análises de diversas correntes historiográficas, como a História Cultural e a História Política Renovada, além de ter contribuído para a abertura das perspectivas documentais e metodológicas dos estudos históricos, no decorrer da segunda metade do século XX.

Entretanto, o que o termo *cultura material* significa para os historiadores? Percebemos uma difusão atual quanto à noção e ao uso em História, bem como em outras áreas das ciências humanas, ao que tange o campo da *cultura material*. Contudo, há uma tendência em utilizar-se tal conceituação, porém, sem defini-la nas pesquisas, omitindo a forma de compreensão do tema (BUCAILLE, PESEZ, 1998, p.11-47; REDE, 1996, p.273). Convergimos com Richard Bucaille e Jean-Marie Pesez (1998, p.11-47) sobre a necessidade de demonstrarmos os caminhos que seguimos ao abordarmos uma temática tão ampla e complexa quanto à *cultura material*. Logo, almejamos desnaturalizar tal percepção sobre os objetos arqueológicos e a sua obviedade para o pesquisador, pois, como Bucaille e Pesez (1998, p.11-47) argumentam: “[...]a noção de cultura material continua a ser, de fato, imprecisa e simultaneamente a estar longe da ilusão da transparência”. Tal fato ocorreria pela própria flexibilidade que o conceito detém nas pesquisas acadêmicas, bem como adaptando-se ao contexto espaço-temporal e às questões que são postas. Portanto, nos propomos, aqui, ao ato de reflexão e tomada de uma consciência crítica sobre tal área de estudo, com isso delimitando como o concebemos em nossos estudos.

Interpretamos a *cultura material* como tudo aquilo que é produzido materialmente pela ação humana. São fragmentos do passado os quais nos proporcionam refletir e elaborar interpretações sobre práticas sociais de um grupo, por ser um vestígio daquelas configurações de poder que chegou até o tempo presente (ALLISON, 2006, p. 344; FUNARI, 2010, p. 81-110). Contudo, o conceito de *cultura material*, apesar de toda a sua aplicabilidade, é um termo polissêmico pelo próprio uso da conceituação de cultura ou de categorização em elementos materiais e imateriais, como ressaltou o historiador Marcelo Rede (1996, p.273). Este também argumenta que devemos estar atentos para a constituição da sociedade na qual o nosso objeto de análise encontrava-se inserido.

Em virtude disto, reiteramos que as análises vão variar de acordo com cada contexto temporal e espacial em que estivermos problematizando nas pesquisas (REDE, 1996, p.265). Cotejando os

apontamentos de Rede com as concepções de Penelop Allison e Pedro Paulo A. Funari, construímos a visão de que *a cultura material* é um produto dotado de interesses, estratégias de poder, discursos políticos e valores sociais, os quais necessitam ter os seus discursos contextualizados, para evitarmos generalismos e compreendermos melhor as sociedades que estamos pesquisando em suas especificidades (ALLISON, 2006, p. 344; FUNARI, 2007, p. 18-20).

### **1.1. O Estudo das Inscrições Epigráficas**

Diverso é o campo da cultura material como podemos observar em nossas leituras. Entre as possibilidades de estudos, verificamos que a esfera das inscrições epigráficas, fornece dados que complementam o âmbito da documentação textual literária. Entretanto, o que compreendemos como Epigrafia? Segundo José d' Encarnação (1979, p.07), a Epigrafia é uma área do saber que se dedica ao estudo das inscrições em materiais duros, tais como pedra, metal, cerâmica e outras variações. Para Gregory Rowe (2009, p.23-36) é a prática de inscrever e visualizar textos sobre superfícies duráveis. O epigrafista italiano Silvio Panciera (2012, p.1-10) argumenta que por mais estranho que possa parecer para uma disciplina que tem atrás de si uma longa e distinta tradição de estudos, a qual tem contribuído de forma tão decisiva, devido à quantidade de material recolhido e pesquisado, para uma compreensão histórica do mundo antigo, devemos admitir que o conceito de epigrafia e inscrição também são polissêmicos e não se encontram fechados em suas definições.

Raquel de Morais Soutelo Gomes (2015, p. 09-31) evidencia que há uma necessidade de revisarmos as visões que permeiam os manuais como os de José d' Encarnação (2010, p.17) e L. Keppie (2002, p. 09-11) os quais focam na definição da Epigrafia por uma análise etimológica da palavra. Assim, “Epigrafia” acaba sendo o processo de escrita sobre um suporte considerado como “duradouro” como a pedra, assim tendo como meta a eternização na memória social. Cotejando a perspectiva de Gomes, com Panciera (2012, p.2-5) e Cooley (2012, p.116-117) é possível notarmos que na atualidade há uma diversidade de tipos de inscrições antigas que foram detectadas e que fogem a esse padrão estipulado pelos manuais, de visarem a eternidade pela durabilidade. Dessa forma, os *graffiti*, os objetos em vidro, os vasos, os próprios mosaicos e outros tipos de artefatos, mesmo sendo efetuados sobre material de característica sólida, não tinham, necessariamente, a intencionalidade da eternização. Logo, pensamos a Epigrafia como um estudo sobre inscrições, nos mais

diversos tipos de suportes, que podem ser duráveis ou não, assim como não visavam estritamente a sua eternização na comunidade de origem, porém que almejavam comunicar uma informação. Dessa forma, por inscrições compreendemos uma forma de comunicação humana escrita, a qual é direcionada tanto para o coletivo humano, quanto para os deuses. Essa produção ao ser elaborada leva em consideração a intencionalidade do(s) emissor(es), a sua localização, o modo de expressão, a técnica de escrita, a forma gráfica e a paginação de maneira a atingir um objetivo (PANCIERA, 2012, p.2-5).

Pontuamos que esse campo de pesquisa não se resume meramente ao exercício de decifrar e descrever o texto inscrito, pois uma das atividades do epigrafista é a contextualização histórica das inscrições epigráficas. Esse estudo abrange o domínio das inscrições que se remetem a elementos da religião, culto aos mortos, onomástica, legislação, monumentos importantes, personagens ilustres, vida econômica, cotidiano e, podemos inserir também, os aspectos políticos. Adotaremos a terminologia recorrente nas produções internacionais, aqui já citadas, de *inscrição epigráfica* para padronizar o nosso estudo e evitarmos as possíveis ambiguidades que a palavra *epígrafe* proporciona na língua portuguesa. Todavia, José d' Encarnação, elucida que também podemos denominar uma inscrição epigráfica usando a terminologia *epígrafe*, pois a mesma é considerada como o seu sinônimo entre os epigrafistas, arqueólogos e demais pesquisadores de cultura clássica de matriz ibérica. Encarnação frisa que esse termo designa “[...] o texto propriamente dito ou o monumento epigráfico no seu conjunto”. Reiteramos que no Brasil o emprego do termo *epígrafe* é recorrente em algumas produções sobre cultura clássica. Desse modo, indicamos os estudos de Pedro Paulo Funari e Renato Pinto (2004, p. 149-155), Marici Martins Magalhães (2006, p.9-12), Norma Musco Mendes (2014, p.49-58) e Airan dos Santos Borges (2014, p.141-149) como exemplos do uso dessa terminologia. Logo, se trata de seleções e adequações para as pesquisas em questão.

Para José D'Encarnação (2010, p.14) e Pierre Cabanes (2009, p.77), os textos grafados apresentam um contexto histórico sobre o qual se necessita refletir para que se possa problematizar as motivações daquele registro, a seleção do suporte, a inserção em um determinado modelo de monumento, a seleção de um estilo de palavras e a omissão de outras, bem como o espaço em que se encontravam alocadas de forma visível para a sociedade. Percebemos que, em muitos casos, as inscrições epigráficas denotam a dinâmica das cidades, desvelando os conflitos, acomodações e modificações históricas através do estudo sistemático dos

diferentes períodos e regimes políticos.

Uma das atribuições dessas inscrições epigráficas seria expressar visivelmente uma informação, como um decreto, por exemplo. Mediante Gregory Rowe (2009, p.23-36), notamos que a mais antiga inscrição que conhecemos por meio da epigrafia latina foi o *Lapis Niger*, a qual ficava situada no fórum romano. A referida inscrição de caráter fúnebre foi elaborada em linhas verticais inseridas em quatro lados de um suporte, no caso, um pilar quadrado. Ela também continha a palavra *rex* – uma testemunha histórica do período da monarquia de Roma, tendo em vista que a mesma é datada como de finais do século VI AEC. Para Rowe (2009, p.23-36), o *Lapis Niger* constitui um forte argumento de que a linguagem arcaica de Roma era o latim, não o etrusco (*ILLRP*, 3). Tal perspectiva é conflitante com a de L. Jr. Richardson<sup>1</sup>, o qual aponta haver maior número de letras do alfabeto etrusco na inscrição. Depreendemos que a referida inscrição epigráfica possuía indícios híbridos dos termos etruscos e do latim em desenvolvimento ao ser produzida, com maior preponderância do etrusco. Ademais, a inscrição já denota o uso epigráfico no período Arcaico de Roma.

Gregory Rowe (2009, p.23-36) frisa que a produção epigráfica latina se tornou mais utilizada a partir 200 AEC, momento esse em que Roma conquistou a sua proeminência no Mediterrâneo. Destacamos que a epigrafia latina deteve uma acentuada difusão nas províncias ocidentais. Em nossas concepções, a cultura escrita e as suas inscrições, no processo expansionista romano, estavam intimamente ligadas ao exercício do poder e a esfera comunicativa com os diversos níveis da sociedade romana (HEATHER, 1998. p. 221-23).

Entre as possibilidades para o seu emprego, demarcamos a facilidade de comunicar uma informação para várias regiões, assim como a autopropaganda efetuada pelos magistrados romanos nas áreas provinciais sob a sua tutela, entre outras variantes. Dessa maneira, a cultura escrita era um instrumento básico para os segmentos dirigentes do império, quer seja para o quesito fiscal e/ou para a administração dos territórios subjugados. Através dos vestígios arqueológicos, verificamos hierarquias e sólidas relações de poder tanto entre Roma e as províncias, quanto entre os magistrados e a elite local (BUSTAMANTE, 2006. p. 110-123). Para Borja Díaz Ariño (2008, p.29), estudar as inscrições epigráficas significa estar atento ao contexto histórico e às transformações pelas quais

---

<sup>1</sup> RICHARDSON, L. Jr. *Niger Lapis*. Disponível em:  
[http://dlib.etc.ucla.edu/projects/Forum/resources/Richardson/Niger\\_Lapis](http://dlib.etc.ucla.edu/projects/Forum/resources/Richardson/Niger_Lapis).  
Acessado em:22/11/2015.

o sistema político de uma região passou nos longos anos de controle territorial romano (CAMPOS, 2014). Para José D' Encarnação (2010, p.14), os textos grafados necessitam de reflexões sobre o: “[...] porque se escrevera aquilo ali, naquele tipo de suporte, naquele tipo monumento, com aquelas palavras e não outras”. Logo, tais dados não podem ser perdidos, pois nos oferecem um amplo leque de análises históricas que nos possibilitam compreender as *redes sociais* existentes em Roma.

## **1.2. O CIL (*Corpus Inscriptionum Latinarum*) e as bases de dados**

Dessa forma, recorreremos aos catálogos de inscrições epigráficas latinas para o desenvolvimento de pesquisas que possibilitem a compreensão sobre as produções epigráficas. Entretanto, um ponto que gerou o nosso estranhamento foi a escassez de produções que problematizem e apresentem a historicidade do *Corpus Inscriptionum Latinarum*. Os dados reunidos são o resultado de inscrições provenientes de Roma e as demais regiões sob domínio ou contato com o seu império. Por esse motivo, o conjunto de compilações foi intitulado de *Corpus Inscriptionum Latinarum*, o qual é amplamente conhecido por sua abreviatura com as iniciais *CIL*. Esse trabalho foi iniciado em 1847, mediante a formação de uma comissão em Berlim para organizar e realizar um amplo projeto de publicação, o qual detinha como finalidade abranger o maior número de inscrições latinas no original de todas as partes do mundo romano. Ademais, esse projeto foi capitaneado por uma força motriz, a qual foi responsável por inúmeras transformações e produções no campo da História Antiga Romana, ou seja, o projeto era de responsabilidade de Theodor Mommsen. Temos consciência da notória formação do *CIL* por Theodor Mommsen, todavia pensamos ser pertinente em nossa análise, propor uma breve reflexão sobre esse *corpus* e às questões que envolvem o mesmo, por ele ser uma de nossas bases documentais (BODEL, 2006, p.159-165).

O trabalho de produção do *CIL* envolveu um vasto contingente pessoal para a inspeção das pedras que sobreviveram com as inscrições, bem como a formulação de um levantamento da literatura clássica, as referências e possíveis publicações sobre o referido objeto. Vale mencionar que um dos critérios adotados por Mommsen e a sua equipe quando a pedra estava perdida, era buscar estabelecer uma leitura através da combinação das fontes fornecidas pelos antiquários, elemento que pode não garantir uma boa interpretação e também levar a certos equívocos pela falta do objeto para verificação.



Nota-se que quinze volumes foram previstos para fornecer a cobertura geográfica necessária para o *CIL*. Além disso, mencionamos que mais três volumes lidam com certas categorias específicas de texto. Podemos pontuar que os volumes começaram a ser publicados aproximadamente entre 1862-1863. Apesar das possíveis críticas que envolvem Mommsen por sua agilidade em publicar tais trabalhos, muitas são as pesquisas publicadas no Brasil e exterior, as quais detêm o *CIL* como a sua base de dados (BODEL, 2012, p.275-296).

Podemos observar que na apresentação do conteúdo, cada volume se inicia com uma lista de referências sobre os antiquários anteriores e uma discussão geral sobre a sua veracidade. Em alguns casos, ao lado de cada lista segue-se uma *falsae vel alienae* (inscrições que parecem não confiáveis pelo que foi relatado, ou aquilo que eram falsificações claramente, bem como àquelas que estavam fora do local geográfico que foi investigado). As inscrições consideradas como genuínas foram reunidas e agrupadas sob o título da cidade onde, ou em cujo território, elas eram provenientes. É possível pensar que inscrições de todo o tipo de composição material foram inseridas nessas categorizações. Apenas excetuando-se os textos inscritos em argila, vidro e tijolos. Essas composições foram denominadas de *instrumentum domesticum* e foram reunidas no final de cada volume, seguindo a metodologia de Mommsen. Uma exceção foi Roma pelo material ser grande o suficiente para um volume separado, o qual integra o *CIL XV*. A seção sobre cada cidade foi precedida de uma descrição, ainda valiosa, que conta a história da cidade e das contribuições feitas no sentido de produzir uma compreensão da vida cívica na qual a inscrição foi encontrada.

Observa-se que a maioria das inscrições foram apresentadas em tipo maiúsculo, ou seja, em letras que denominamos como capitais, assim tentando manter a linha original e a distribuição das palavras. Somente alguns dos volumes mais recentes que fornecem as dimensões das pedras (BODEL, 2006, p.159-165). Em nossa perspectiva, o processo de pesquisa e descrição utilizando os volumes *CIL* não é de fácil manuseio, assim necessitando ampliarmos o escopo de operacionalização, revisão e trato dessa documentação. Tanto que um dos principais requisitos para o seu entendimento é o conhecimento do latim. Alguns progressos foram feitos na informatização das partes do *CIL*, como pela *University of Western Australia*. O resultado final foi um enorme índice de sete volumes, extremamente valioso para a consulta com aproximadamente 30.000 textos ou mais, contidos nele. Assim, destacamos que uma série de outros projetos têm sido anunciados em vários países. Uma base digital que

recorremos para fazer a verificação de dados atualizados sobre o *CIL* e que tornou-se fonte basilar para a pesquisa foi a *Epigraphic Database Heidelberg*<sup>2</sup> (EDH). O banco de dados dos textos da EDH contém cerca de 72.000 inscrições, até os dias atuais. Quase todos os registros de textos presentes já foram editados nos *corpora* de inscrições monumentais ou foram publicados em revistas e discutidos em artigos acadêmicos.

Os textos e metadados das inscrições são, assim, apresentados com base nas pesquisas acadêmicas. Notamos que um dos princípios básicos do método de trabalho da EDH é que as leituras não são simplesmente aceitas a partir das edições e literaturas secundárias. Essas leituras são verificadas, pelo menos, com base em desenhos ou fotografias – no caso deste último estes registros pertencem à base de dados fotográfica – ou, idealmente, por meio de autópsia. Por meio do “campo de status”, o usuário do banco de dados é informado sobre o modo de verificação das leituras. Por um lado, as publicações apresentadas em *L'Année Épigraphique* desde 1888 são sistematicamente recolhidos. Da mesma forma, os pesquisadores ficam atentos para as edições e as publicações relevantes locais, as quais são sistematicamente recolhidas de acordo com os métodos regionais aplicados por EDH. Como vemos no perfil da EDH, a mesma objetiva à troca de informações com estudiosos e instituições nacionais e estrangeiros.

Outra base importante de estudo epigráfico para os reinados de Augusto e Tibério foi elaborada, em um volume, por Victor Ehrenberg e A. H. M. Jones e intitulada de *Documents Illustrating the Reigns of Augustus and Tiberius* (1949). Nesse trabalho os referidos pesquisadores agruparam uma série de documentos pertencentes aos reinados de Augusto e Tibério, os quais consideravam como inacessíveis para a maioria dos estudantes. Em medida que o trabalho progredia, outros documentos foram incluídos. Assim, no que tange às inscrições epigráficas os autores recorreram ao catálogo promovido por Hermann Dessau, que ficou conhecido como *Inscriptiones Latinae Selectae* (1892-1916). Apesar do acentuado foco nas inscrições, há um número de moedas, alguns papiros, e alguns documentos preservados em fontes literárias. Frisamos que os autores retratam também os *Fasti* e os calendários, pois, eram evidências epigráficas e chegaram à contemporaneidade, principalmente pela matriz impressa, próxima ao modelo literário. Esta coleção tem inscrições agrupadas em categorias de eventos históricos, senadores, equestres,

---

<sup>2</sup>Para maiores informações vide o site disponível em:  
<http://edh-www.adw.uni-heidelberg.de/projekt/konzept> Acessado em: 10/04/2016.

idades do Império e assim por diante. Eles são de grande valia para os estudiosos de história romana.

### 1.3. Tradução e análise para as inscrições epigráficas latinas

O governo do *princeps* Augusto (27 AEC – 14 EC) não foi construído como uma ruptura ou mera continuidade das tradições romanas, pois era uma nova forma de exercício do poder que se valia de uma imbricação entre a inovação e a tradição. Destacamos que, para preservar o seu poder, socialmente, havia um jogo retórico que buscava atribuir-lhe essa função, assim justificando-a como o resultado da escolha do povo romano, logo ratificando o seu poder através da *auctoritas*<sup>3</sup>. O poder dos césares, em tese, seria uma “cadeia perpétua de delegações”, como foi refletida por Veyne (2009, p.1) e abordada por Béranger (1975, p. 137-138). Logo, para ambos os autores, o *imperator/princeps* não é um rei, pois o seu cargo é explicitamente o resultado de uma investidura que deveria ser aceita pelas instituições e a sociedade romana.

As ações de Augusto refletem um compromisso para a manutenção da paz social. Logo, na linguagem política augustana, fazia toda a diferença ele ser representado como o primeiro cidadão (*princeps*), ao invés de um tirano ou monarca. Na visão de Christian Meier (1993, p. 68- 69), o Principado foi formado por uma relação dialética entre o desenvolvimento de um papel e as expectativas a que esse papel deveria corresponder socialmente. A posição do *princeps* era extremamente delicada, e foi somente com a sensibilidade política para o contexto da época que Augusto conseguiu lidar com o fato de que, mesmo em condições fundamentalmente alteradas após as guerras civis, as alternativas ao sistema existente precisariam ser ligadas à tradição, que era completamente republicana no imaginário socialromano.

Nesse sentido, no período de 27 AEC – 14 EC, observamos evidências discursivas imagéticas, epigráficas e literárias de Augusto como restaurador da ordem social romana. Temos como pressuposto que esse recurso literário, epigráfico e iconográfico integrou uma das diversas medidas que lhe permitia comunicar e se consolidar no poder. Christian Meier (1993, p. 67) salienta que esta ação de buscar visibilidade social, lidava com as demandas sociais. Assim, concordamos que habilidades como a inteligência, a paciência, a delicadeza, uma forte sensação de poder,

---

<sup>3</sup>*Auctoritas* pode ser compreendida como a capacidade de alguém exercer poder sobre a sociedade romana por meio do status que ocupava socialmente, sem o uso da força ou violência física como condicionante, em razão da reputação pessoal (CAMPOS, 2017, p. 381)

perspicácia, astúcia e muitas outras características também foram cruciais para a edificação de um *princeps* carismático, em termos weberianos. Nesse campo, a literatura, a epigrafia e a iconografia numismática de Augusto assumiram funções centrais na comunicação do poder.

Para ajustarmos as nossas lentes de análise para essa multiplicidade de indícios históricos tivemos de procurar uma metodologia que fosse apropriada para as especificidades das inscrições epigráficas. Desse modo, a partir das leituras efetuadas sobre o conjunto metodológico é possível tecer um instrumento de catalogação apropriado para cada documentação (CAMPOS, 2013). As etapas que integram a nossa metodologia epigráfica serão fragmentadas no texto com intuito de propiciar uma análise mais detalhada de cada fase. Assim, a primeira parte da grade foi desenvolvida *expondo a imagem*<sup>4</sup> (quando há imagem ou desenho próprios ou com autorização), *o texto em latim* e a sua *interpretação* para o português. Além desses dados, apresentamos também a *referência do catálogo* que recorreremos para obter tais dados e inserimos o *nome do intérprete* do texto original para o idioma de publicação do texto.

Ao prosseguirmos com a análise metodológica, entramos na segunda etapa de *identificação* de nossa inscrição. Iniciamos apresentando o número que é conferido à nossa *inscrição*. Após esse processo passamos para o *tipo de suporte* no qual a referida inscrição foi encontrada. Gregory Rowe (2009, p.27-33) argumenta que diversos eram os suportes de inscrições epigráficas como pedras, placas de mármore, bem como o bronze ou a liga de outros metais. Além disso, havia inscrições em paredes e demais locais públicos que também devem ser levados em consideração pelos pesquisadores. Lembrando que as inscrições também podem ser feitas em materiais que aqui não foram citados. Outro elemento a ser observado é o *discurso epigráfico* para conseguirmos conferir a *qualificação* de nosso documento e assim classificá-lo como *fúnebre*, *honorífico*, *defixiones*, *doméstico*, de *caráter descontínuo*, *votivo* e *etc.* (CAMPOS, 2013, p.127). Após essa atividade, passamos para a *datação* mais aproximada em que o objeto de análise foi produzido e a sua *manifestação da língua*. No que tange à espacialidade em que a inscrição foi encontrada, temos o *topos* diretamente associado ao local em que o suporte da inscrição epigráfica ficava situado. Devemos mencionar o número de *registro* para o acesso e a conferência ao leitor. Assim, reiteramos que em nossas pesquisas nos centramos no cotejamento de dados presentes no EDH e as suas interfaces para o *Corpus Inscriptionum Latinarum* (CIL), *Inscriptiones Latinae Selectae* (ILS) e a

---

<sup>4</sup>Nessa exposição não haverá uso de imagens nas fichas apresentadas.

prosopografia presente no *Documents Illustrating the Reigns of Augustus and Tiberius* (DIRAT). Também nos cabe informar o *tamanho* da inscrição, para observarmos a visibilidade que a mesma ocupava diante dos cidadãos, bem como o *material de produção do artefato* para analisarmos os recursos que podem ter sido investidos nesse suporte.

A penúltima parte de nossa tabela foi intitulada de *elementos do discurso*, como um instrumento para a compreensão do *sujeito* que a inscrição epigráfica menciona, bem como a sua *posição na magistratura e no colégio sacerdotal*. Com esses dados em mãos podemos tecer um estudo prosopográfico que seja capaz de desvelar a proeminência política de determinadas *gentes* nas áreas provinciais pelo papel que as mesmas ocupavam no *cursus honorum* e nos *collegia sacerdotiarum* locais. Ainda podemos agregar o fato da *tribo*, em que tal homem se encontrava inscrito como quesito para compreendermos o estatuto jurídico de sua cidadania.

Os últimos procedimentos que aplicamos metodologicamente no tratamento das inscrições epigráficas consiste na análise da *situação comunicativa* do texto epigráfico e às suas *referências*. Ao analisarmos as inscrições é necessário destacar se há *palavras indecifráveis*, pois, devido a ação do tempo, algumas partes do suporte podem ter sido deterioradas e, com isso, palavras ou letras foram apagadas. Em nosso estudo de caso não foram identificadas palavras indecifráveis. As *referências* ao final da tabela possibilitam a exposição de trabalhos e/ou catálogos sobre as inscrições que se encontram em estudo. Uma forma de democratizar o conhecimento e possibilitar novos estudos sobre o tema, além de fundamentar a nossa abordagem.

Para materializar a ficha epigráfica apresentada acima, escolhemos catalogar e traduzir duas inscrições honoríficas, que foram produzidas entre 12 AEC e 14 EC, em Roma – Península Itálica. Em vista do exposto, explicitamos que as inscrições honoríficas se direcionarem a homenagem de uma pessoa proeminente na sociedade romana. As inscrições honoríficas em Roma e nas províncias imperiais representavam a ratificação do *status* dos altos dirigentes romanos. Através justamente desta documentação, podemos mapear, com maior riqueza de dados, os nomes e os cargos dos políticos e sacerdotes que integravam a dinâmica de poder de Roma. Logo, por meio das inscrições honoríficas, identificamos as trajetórias políticas de um sujeito – ou até mesmo de sua família –, as atribuições religiosas, os *status* militares e os altos postos de comando, além dos ocupantes de cada posição do *cursus honorum*.

Quanto ao nosso caminho de tradução, seguimos o viés de Umberto Eco (2007, p.9): “[...] tradução é dizer a mesma coisa em outra

língua”. Entretanto, enfatizamos que esse caminho deve respeitar os limites da paráfrase, da definição, da explicação, da reformulação e das substituições sinonímicas. Dessa forma, o processo de tradução “[...] não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas, ou duas enciclopédias. Um tradutor não deve levar em conta somente as regras linguísticas, mas também os elementos culturais, no sentido mais amplo do termo” (ECO, 2007, p.190). Ao elaborarmos uma tradução epigráfica, devemos lembrar que ela precisa estar ligada ao seu contexto sociolinguístico, em nosso caso o latim epigráfico da sociedade romana da era augustana.

No que tange aos signos diacríticos, é importante mencionar que eles funcionam como instrumentos essenciais para a transcrição e leitura do texto, assim como permitem a compreensão sobre o estado de conservação do material epigráfico. Logo, a utilização correta permite ao leitor compreender de forma aprofundada sobre a inscrição original e as interferências dos pesquisadores na transcrição. Dessa forma, partilhamos da utilização dos signos diacríticos e os seus respectivos significados que foram usados pela pesquisadora Airan dos Santos Borges (2016, p. 207):

( ) Abreviatura resolvida e forma vulgar normalizada;  
(--) Abreviatura não desenvolvida; ABC Letras identificáveis ininteligíveis; [abc] Letras perdidas que se pode restituir; [·], [·.], [··] Letras perdidas não restituíveis cujo número consta: um ponto por letra; [-c.4-] Letras perdidas cujo número se pode calcular; [---] Letras perdidas cujo número não consta; [-----] Uma linha perdida; ----- Número desconhecido de linhas perdidas; [-] *Praenomen* perdido; [[abc]] Letras em leituras que se apreciam; + Resto de letra inidentificável; \_ ∇ Letras que o editor do catálogo consultado corrigiu; <> Letras omitidas por erro e restituídas pelo editor do catálogo consultado; { } Letras gravadas por erro que o editor excluiu; ? Possível reconstituição; (!) Observar com atenção; [?] Dúvidas a respeito da restituição do texto original; [sic] Reprodução original do texto.

Desse modo, é possível observar que o processo de transcrição, interpretação e catalogação do material epigráfico possui rigores que devem ser zelados pelos pesquisadores. A seguir, apresentamos duas inscrições que permitem compreender o desenvolvimento desse campo de estudo:

**Inscrição Epigráfica – nº 01**

IMP(ERATORI) CAESARI [DIVI F(ILIO) AVGVSTO PONTICIFI  
MAXIMO?]

TRIBVNIC(IA) PO[T(ESTATE) ---]

PROVIN[CIA ---].

Ao imperador César, filho de um deus, Augusto, pontífice máximo [?],  
poder tribunício, província [---]

**Tradução do latim:** Carlos Eduardo da Costa Campos

- **Identificação**

<b>Tipo de Suporte</b>	Placa
<b>Qualificação</b>	Honorífica
<b>Datação</b>	Entre 12 AEC – 14 EC
<b>Manifestação da Língua</b>	Latim
<b>Topos</b>	Roma, entre o canto sudeste da área do Palácio de Justiça e o Tíbre.
<b>Procedente</b>	Península Itálica
<b>Catálogo</b>	CIL VI, 31266 (1), cfr. pp. 3778 (2). EDR121543 – Eletronic Archive of Greek and Latin Epigraphy. Estabelecido e catalogado por: Giorgio Crimi.
<b>Dimensões</b>	alt.: 48.00 lat.: 96.00 Diam.: não informado
<b>Material de Produção do Artefato</b>	Mármore

- **Elementos do Discurso**

<b>Sujeito</b>	César (Otávio Augusto)
<b>Posição Política</b>	Imperador e poder tribunício.
<b>Posição Religiosa</b>	Pontífice Máximo, filho de um deus e Augusto.
<b>Tribo</b>	Não foi mencionado

- **Situação Comunicativa**

<b>Palavras Indecifráveis</b>	Não apresentou
-------------------------------	----------------

- **Referências**

EDR121543 – Eletronic Archive of Greek and Latin Epigraphy.  
Disponível em:

http://www.edr-  
edr.it/edr\_programmi/res\_complex\_comune.php?do=book&id\_nr=  
&provinz=&land=  
&fo\_antik=&Bibliografia=&Testo=DIVI+FILI&booltesto=AND&T  
esto2=&bool=AND&ordinamento=id\_nr&javasi=javascrptsi&se\_fo  
to=tutte&lang=eng Acessada em: 20/06/2016.

### Inscrição Epigráfica – nº 02

[I]MP(ERATOR) C[ ] [AE]SA[R DIVI F(ILIVS) AVGVSTVS],  
[PONTIF(EX) MA]X[ ] IM[VS, IMP(ERATOR) ---, CO(N)S(VL) XII],  
[TRIBVNI]C[ ] (IA) P[ ] [OTESTAT(E) ---, P(ATER) P(ATRIAE) ?],

Imperador César, filho de um deus, Augusto, pontífice máximo, imperador [---], cônsul doze vezes, poder tribunício [---], pai da pátria [?]

**Tradução do latim:** Carlos Eduardo da Costa Campos

#### • Identificação

<b>Tipo de Suporte</b>	Placa
<b>Qualificação</b>	Honorífica
<b>Datação</b>	Entre 12 AEC – 14 EC
<b>Manifestação da Língua</b>	Latim
<b>Topos</b>	Roma, no fórum romano.
<b>Procedente</b>	Península Itálica
<b>Catologação</b>	CIL VI, 40309 (1). EDR125107– Eletronic Archive of Greek and Latin Epigraphy. Estabelecido e catalogado por: Francisca Feraudi.
<b>Dimensões</b>	Não informado
<b>Material de Produção do Artefato</b>	Mármore

#### • Elementos do Discurso

<b>Sujeito</b>	César (Otávio Augusto)
<b>Posição Política</b>	Imperador, pai da pátria e poder tribunício.
<b>Posição Religiosa</b>	Pontífice Máximo, filho de um deus e Augusto.
<b>Tribo</b>	Não foi mencionado

#### • Situação Comunicativa



<b>Palavras Indecifráveis</b>	Não apresentou
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Referências</b></li> </ul>	
EDR125107 – Eletronic Archive of Greek and Latin Epigraphy. Disponível em: <a href="http://www.edr-edr.it/edr_programmi/res_complex_comune.php?do=book&amp;id_nr=&amp;provinz=&amp;land=&amp;fo_antik=&amp;Bibliografia=&amp;Testo=DIVI+FILI&amp;booltesto=AND&amp;Testo2=&amp;bool=AND&amp;ordinamento=id_nr&amp;javasi=javascrptsi&amp;se_foto=tutte&amp;lang=eng&amp;p=2">http://www.edr-edr.it/edr_programmi/res_complex_comune.php?do=book&amp;id_nr=&amp;provinz=&amp;land=&amp;fo_antik=&amp;Bibliografia=&amp;Testo=DIVI+FILI&amp;booltesto=AND&amp;Testo2=&amp;bool=AND&amp;ordinamento=id_nr&amp;javasi=javascrptsi&amp;se_foto=tutte&amp;lang=eng&amp;p=2</a> Acessada em: 20/06/2016.	

## 2.Considerações Parciais

Em suma, nos apropriamos dos dados contidos nos *corpora documentais*, fazendo uso de abordagens específicas, ou seja, métodos que sejam eficazes para as singularidades de nosso objeto. Logo, a relação que se estabelece entre o pesquisador e o documento não é simples e nem imediata. Assertiva que se aproxima das concepções do romanista Norberto Guarinello (2003, p. 41-61), o qual frisa a necessidade do uso de métodos de pesquisa pelo historiador para que haja a mediação entre os vestígios históricos e a elaboração do passado, pois a documentação não fala por si. As referidas considerações foram fundamentais para o processo de seleção de nossa metodologia de análise.

Os estudos da pesquisadora Eni Mesquita Samara (2006, p.9-28), nos evidencia o quanto a compreensão da “língua” de cada tipo de documento é vital para entendermos o sujeito locutor e os enunciados ali presentes. Samara parece conjeturar tal perspectiva ao considerar a ampliação do conceito de documento histórico, a partir da adoção de um viés interdisciplinar de pesquisa. Assim, a utilização de uma metodologia adequada para cada documentação nos possibilita lidar com as especificidades de seu discurso, bem como nos fornece o acesso a vestígios que, em uma primeira leitura, não são evidentes. Ao cotejarmos tais análises, com M. Capelle, M.C. Melo e C.A. Gonçalves (2003, p.02) percebemos que a metodologia tem a finalidade de transformar os dados coletados pelo pesquisador em um resultado científico, que ocorre por meio de procedimentos de sistematização e categorização.

O estudo sobre as inscrições epigráficas é importante tanto para conhecer a vida cultural da Antiguidade, quanto o nosso mundo atual. As inscrições foram se transformando e ainda ocupam espaços importantes que vão desde a vida pública política até a esfera funerária. Não podemos

esquecer que essa linguagem foi responsável por comunicar estruturas de poder e pensamento, as quais apesar das perdas materiais, ainda assim possibilitam o estudo dos agentes políticos/sociais romanos e de outras sociedades. A tradução deve respeitar os limites da inscrição e se aproximando do contexto da época para a compreensão do conjunto epigráfico.

O poder de Augusto não foi elaborado apenas pelo poder político e bélico, ele precisou criar um imaginário social sobre si e a expressão desse poder ocorreu através da literatura, da iconografia e das inscrições epigráficas, por exemplo. No caso das inscrições honoríficas augustanas é possível ver o reforço constante das titulaturas como um mecanismo de difusão e construção da sua autoridade.

## Referências

### Referências de matriz arqueológica

CIL I<sup>2</sup> (*Corpus Inscriptionum Latinarum*). T. Mommsen (et alli). Berlin, 1893-1896.  
EHRENBERG, V.; JONES, A. H. M. *Documents illustrating the reigns of Augustus & Tiberius*. Oxford: At the Clarendon Press, 1949.  
RIC – *Roman Imperial Coinage*, Vol. 1, segunda edição. Por C. H. V. Sutherland e R. A. G. Carson, Londres – UK: Spike and Sons, 1984 (Primeira edição em 1923).

### Referências bibliográficas

ALLISON, P. M. Engendering Roman Spaces. In: ROBERTSON, E. C.; SEIBERT, J. D.; FERNANDEZ, D. C.; ZENDER, M. U. (Org.). *Space and spatial analysis in archaeology*. Calgary: University of Calgary Press, 2006, p. 343-354.  
ARINO, B. D. *Epigrafia Latina Republicana de Hispania* (Colección Instrumenta – 26). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 2008.  
BÉRANGER, J. *Principatus: Etudes de notions et d'histoire politiques dans l'Antiquité gréco-romaine*. Genova: Librairie Droz S. A., 1975.  
BLOCH, M. *Apologia da História, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.  
BODEL, J. *Epigraphic Evidence: Ancient History from Inscriptions*. London-UK: New York-USA: Routledge, 2006, p.159-165.  
BODEL, J. Latin Epigraphy and the IT Revolution. In: DAVIES, J; WILKES, J. (Ed.). *Epigraphy and the Historical Science*. Oxford – UK: Oxford University Press, 2012, p. 275-296.  
BORGES, A. dos S. *A paisagem imperial em cidades da Lusitânia: um estudo comparado das formas de integração da elite provincial entre os séculos I a. C. e III d. C.*. Tese (doutorado em História Comparada). Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro,

Rio de Janeiro, 2016.

BORGES, A. do S. “Entre espaços, representações e agentes: a paisagem imperial em cidades da Lusitânia romana”: uma proposta de pesquisa. R. *Museu Arq. Etn. Supl.*, São Paulo, n.18, p. 141-149, 2014.

BUCAILLE, R.; PESEZ, J.-M. Cultura Material. In: ROMANO, R. *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 16. Homo – Domesticação – Cultura Material. Lisboa – Pt.: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1998, p.11-47.

BUSTAMANTE, R. M. C. Práticas Culturais no Império Romano: Entre Unidade e a Diversidade. In: SILVA, G. V.; MENDES, N. M. (Org.). *Repensando o Império Romano – Perspectiva Socioeconômica, Política e Cultural*. Rio de Janeiro: Mauad: Vitória; Espírito Santo: EDUFES, 2006. p. 110-123.

CABANES, P. *Introdução à História da Antiguidade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

CAMPOS, C. E. da C. *A estrutura de atitudes e referências do imperialismo romano em Sagunto (II a.C. – I d.C.)*. 2013. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

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.

CAMPOS, C. E. da C. *Otávio Augusto e as suas redes político-religiosas nos quattuor amplissima collegia sacerdotum Romanorum (29 AEC – 14 E)*. 2017. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CAPPELLE, M.C.; MELO, M.C.O.L.; GONÇALVES, C.A. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso nas Ciências Sociais. *Revista Organizações Rurais e Agroindustriais*. Vol.5, nº 01, 2003.

CHILDE, V. G. *Teoria da História*. Lisboa: Portugalia, 1964.

COOLEY, A. *The Cambridge manual of Latin Epigraphy*. New York: Cambridge University Press, 2012, p.116-117.

DUMÉZIL, G. A propos de l'inscription du Lapis Niger. *Latomus*, nº29, 1970 p. 1039-1045.

DYSON, S. L. Archaeology and Ancient History. In: ERSKINE, A. (Ed.). *A companion to Ancient History*. Oxford: Blackwell Publishing, 2009, p. 59-66.

ECO, U. *Quase a mesma coisa*. Trad.: E. Aguiar; Revisão técnica: R. Quental. Rio de Janeiro: Record, 2007.

ENCARNAÇÃO, J. d'. *Epigrafia: As Pedras que Falam*. Coimbra: Ed. da Universidade de Coimbra, 2010.

ENCARNAÇÃO, J. d'. *Introdução ao Estudo da Epigrafia Latina*. Coimbra: Instituto Arqueologia e de História da Arte da Universidade Coimbra, 1979.

FUNARI, P. P. A. *Arqueologia e Patrimônio*. Erechim: Habilis, 2007.

FUNARI, P. P. A. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, C. (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto. 2010, p. 81-110.

FUNARI, P. P. A.; PINTO, R. Inscrições Latinas da Província Romana da Bretanha. *Revista de Letras Clássicas*, n. 8, p. 149-155, 2004.

- GOMES, R. de M. S. *Interação cultural e interpretatio na epigrafia votiva: O caso da fachada ocidental do conuentus Bracaraugustanus*. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) pela Universidade do Minho, Minho, 2015.
- GUARINELLO, N. L. Uma Morfologia da História: As Formas da História Antiga. *Revista Politéia: História e Sociologia*. Vitória da Conquista, v. 03, n.º 01, p.41-61, 2003.
- GUARINELLO, N. L. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2013.
- HEATHER, P. Cultura Escrita e Poder no Período Migratório. In: BOWMAN, A. K.; WOOLF, G. *Cultura Escrita no Mundo Antigo*. São Paulo: Ed. Ática, 1998. p. 221-23.
- JANOTTI, M. de L. O Livro – Fontes Históricas Como Fonte. In: PINSKY, C. (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Editora Contexto. 2010, p. 9-21.
- KEPPIE, L. *Understanding Roman Inscriptions*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2002.
- MAGALHÃES, M. M. Apresentação. In: SILVA, G. V. da; MENDES, N. M. *Repensando o Império Romano*. Rio de Janeiro: Mauad; Vitória: EDUFES, 2006, p. 9-12.
- MEIER, C. C. *Caesar Divi filius* and the Formation of the Alternative in Rome. In: RAAFLAUB, K. A.; TOHER, M.; BOWERSOCK, G. W. (Ed.). *Between Republic and Empire: Interpretations of Augustus and His Principate*. California – USA, University of California Press, 1993, p. 68-9.
- MENDES, N.M. A província da Lusitania: sistema econômico global e local. *R. Museu Arq. Etn. Supl.*, São Paulo, n.18, p. 49-58, 2014.
- MILLER, D. Materiality: Introduction. In: MILLER, D. (Ed.). *Materiality*. London – UK: Duke University Press, 2005, p.1-54.
- PANCIERA, S. What is an inscription? problems of definition and identity of an historical source. *Zeitschrift für Papyrologie und Epigraphik*, 183, p. 1-10, 2012.
- REDE, Marcelo. História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N.Sér.v.4, jan./dez. 1996, p.273.
- ROWE, G. Epigraphical Cultures of the Classical Mediterranean: Greek, Latin, and Beyond. In: ERSKINE, A. (Ed.). *A companion ton Ancient History*. Oxford: Blackwell Publishing, 2009, p. 23-36.
- SAMARA, E. M. A Historiografia recente e a pesquisa multidisciplinar. *Revista Phoenix*, Rio de Janeiro, n.:11, p. 9-28, 2006.
- VEYNE, P. *O Império Greco-Romano*. Rio de Janeiro, Ed. Elsevier, 2009.

# PESSOA E O DESASSOSSEGO: DANDISMO, SUBJETIVISMO E POEMAS EM PROSA

João Tavares Bastos

## Introdução

Já que não podemos extrair beleza da vida, busquemos ao menos extrair beleza de não poder extrair beleza da vida. Façamos da nossa falência uma vitória, uma coisa positiva e erguida, com colunas, majestade e aquiescência espiritual (PESSOA, 2015, p. 75).

A natureza de um híbrido constitui a interseção e convivência de qualidades, tendências e posições diversas. Estruturais, complementares e frequentemente divergentes, os limites, objetivos e pendores herdados coabitam e, assim, terminam por formar um molde ígneo. O arremate desse fruto mestiço, resultado da mescla e harmonia entre os elementos reunidos, fica a cargo de um demiurgo, que o manipula e talha segundo seus objetivos.

Manuseando um gênero bastardo e, portanto, livre das convenções clássicas, o artífice encontra-se livre para moldá-lo de acordo com as suas intenções e predisposições pessoais. O sucesso ou o fracasso consiste, no que concerne ao poema em prosa, da capacidade de se equilibrar o lirismo e as delimitações do poema ao pendor à inteligibilidade, racionalidade e narratividade da prosa.

Em busca de verificar como a produção em prosa de Fernando Pessoa contribui para o desenvolvimento dessa forma híbrida, objetiva-se analisar a composição de seus desassossegos tendo em vista a chamada crise do verso e a fortuna crítica do poema em prosa. Para tanto, enseja-se uma observação comparatista entre a produção, o perfil e os objetivos dos diferentes semi-heterônimos do poeta português à luz do percurso histórico do poema em prosa e de suas possibilidades.

Note-se, a esse respeito, que, como aponta seu nome, o poema em prosa constitui um movimento da poesia, com sua estrutura de composição específica, o poema, em direção à prosa. Trata-se, portanto, de um flerte da poesia com a prosa e não a sua aglutinação por esta última, isto é, uma procura lírica, feita através do uso de recursos e temas poéticos, por uma forma de composição em prosa afiliada ao romance. Este último procedimento, realizado por autores como Chateaubriand e Rousseau, deu origem, como se sabe, ao romance poético (cf. VADÉ, 1996).

O movimento em direção à prosa, desencadeado, segundo Stéphane Mallarmé (2010), pela crise do verso, isto é, pela crescente repulsa e desconfiança do gosto frente à forma eminentemente codificada do poema versificado, gerou, por fim, um gênero poético bastardo. Porém este, ao contrário do romance, trouxe consigo as marcas e as delimitações específicas da composição poética. Assim, antes de introduzir o objeto de análise, os desassossegos de Fernando Pessoa, parece oportuno expor as divisas essenciais do poema em prosa. Nesse sentido, Yves Vadé, em *Le poème en prose et ses territoires*, distingue que

*o poema em prosa deve ser um poema, ou seja, antes de tudo deve ser um texto perfeitamente delimitado, uma “peça” autônoma e autossuficiente. Essa simples exigência basta para eliminar todo fragmento, por mais belo que seja, recortado no interior de uma peça de maior dimensão, como, por exemplo, de um romance. Essa condição não é puramente formal: está diretamente ligada à própria função do texto poético. Este último, como se sabe, não visa criar a ilusão do real nem transmitir um conjunto de informações qualquer. Trata-se de um objeto verbal no qual a linguagem joga por si mesma, não de maneira vazia, mas de modo a criar no leitor um certo estado (que Valéry chama simplesmente de estado poético) que requer tanto a intencionalidade do escritor (a vontade de produzir um poema) quanto a do receptor (VADÉ, 1996, p. 11; grifo do autor, tradução nossa).*

O poema em prosa, possivelmente por sua bastardia, possui apenas delimitações mínimas. Espera-se que cada poema em prosa constitua uma unidade autônoma e autossuficiente que prime não apenas pela coesão e concisão, mas por sua potência e densidade lírica. Porém, mesmo simples e claras, essas orientações foram muitas vezes ultrapassadas pelos precursores desse último gênero poético e geraram casos nos quais é possível questionar se as composições constituem de fato poemas em prosa. Dentre os principais exemplos de tais ultrapassagens, comumente marcadas pelo prosaísmo, pelo excesso de narratividade e pelo desregramento caótico, se encontram os poemas rapsódicos mais longos de *O Spleen de Paris: Pequenos poemas em prosa*, de Charles Baudelaire, e *Uma temporada no inferno*, de Arthur Rimbaud.

Introduzindo-se a análise dos desassossegos a partir dessa primeira delimitação das fronteiras do poema em prosa, pode-se afirmar, de

imediatamente, que a produção poética atribuída aos semi-heterônimos Vicente Guedes, Barão de Teive e Bernardo Soares passa ao largo de tais problemas. As peças reunidas no *Livro do Desassossego*, de Fernando Pessoa, primam, ao contrário, pela coesão, autonomia e densidade lírica. Há inúmeras conexões entre as coletâneas de desassossegos, particularmente visíveis a partir do enfoque da propensão poética à especulação metafísica e da busca pessoal por e em si mesmo.

O desassossego, isto é, o desacerto, sobressalto ou inquietação interior, constitui o impulso central dos poemas em prosa de Pessoa. Deduz-se, em vista disso, que sua adoção do poema em prosa tem, dentre suas principais orientações, o anseio de promover a reflexão através de um molde capaz de conjugar o lirismo à predisposição à inteligência da prosa. Ação que, segundo Rimbaud, nas cartas do *Voyant* (cartas enviadas a George Izambard em maio de 1871), intenciona produzir a escuta do *inconnu*.

Suzanne Bernard, em *Le Poème en prose. De Baudelaire jusqu'à nos jours*, acrescenta que a intenção de parir um novo molde lírico, conectado ao fragmento, provém do fortalecimento de uma subjetividade estilizada e sua necessidade de encontrar uma nova via expressiva. A autora afirma, a esse respeito, que

esse desejo de variedade, de contraste, se opõe ao princípio de *unidade de tom* postulado pela estética antiga. Pode-se, além disso, se perguntar até que ponto esse gosto por “fragmentos” de tons e de gêneros extremamente variados não corresponde a uma fragmentação da personalidade, a uma pluralidade totalmente oposta ao sentimento clássico de unidade do indivíduo. Enriquecimento ou desagregação? Em todo caso, é por vislumbres fragmentários, através de aspectos não somente complementares, mas frequentemente opostos, que nos aparecerá a paisagem espiritual do poeta, com todas as suas contradições, suas chagas, suas “postulações” adversas. (BERNARD, 1959, p. 110; grifo da autora, tradução nossa).

Entende-se, em vista disso, que para exprimir todos os sobressaltos, remorsos e contradições interiores, os poetas procuraram uma forma mais livre que a poesia versificada, cujo movimento, medido e regrado, parece mais apto à tradução da ordem e harmonia. O poema em

prosa, em sua bastardia e extrema flexibilidade, visa atender a outras demandas, para as quais os poemas versificados parecem não dispor mais de munição ou fôlego suficiente.

Ressalte-se, enfocando-se os desassossegos, que, apesar de delinear de maneiras diversas o universo e as principais pulsões dos semi-heterônimos, Fernando Pessoa parece, ao fundo, descrever uma mesma atmosfera ou paisagem moral. Observe-se, nesse sentido, que, apesar do sensacionismo de Vicente Guedes, da loquacidade de Bernardo Soares e do estilo hirto do Barão de Teive, os semi-heterônimos não manifestam oposições frontais ou divergências significativas no que tange às suas visões de mundo. Parece, pois, que os semi-heterônimos, suas aspirações e dilemas, se interligam e terminam por compor um panorama difuso, que, apesar de multifacetado, é, ao fim, se não o mesmo, extremamente próximo.

### **Universo difuso e subjetividade estilhaçada: Vicente Guedes e as sensações em estufa**

Pois não se havia ele próprio exilado da sociedade? Será que conhecia algum homem cuja existência tentasse, tal como a sua, desterrar-se na contemplação, deter-se no sonho? (HUYSMANS, 2011, p. 280)

O exame de composições líricas usualmente desperta o interesse pela personalidade dos autores, o que, com muita frequência, conduz a observações superficiais dotadas de psicologismo. Há casos, no entanto, em que a personalidade do autor, dadas suas propensões e características, afirma-se como um elemento indispensável à análise de sua produção literária e deve ser trazido à luz para a investigação de sua obra. Fernando Pessoa parece ser um desses casos.

Entende-se, todavia, que o conteúdo biográfico deve emergir dos textos analisados e estar a serviço exclusivo da investigação literária. Em vista desses pressupostos, para iniciar a comparação entre as expressões e pendoros dos semi-heterônimos e desfiar o entendimento de Pessoa acerca das possibilidades do poema em prosa, é oportuno apreciar o texto “Educação sentimental”, atribuído a Vicente Guedes:

Para quem faz do sonho a vida, e da cultura em estufa das suas sensações uma religião e uma política, para esse o primeiro passo, o que acusa na alma que ele deu o primeiro passo, é o sentir as coisas mínimas



extraordinária e desmedidamente (PESSOA, 2015, p. 52).

O conciso poema aponta, já em seu título, uma tessitura metaliterária. Elemento frequente na obra pessoana e na tradição do poema em prosa, esse traço é particularmente significativo, pois propicia interessantes possibilidades de interpretação. Pletora de múltiplos sentidos, a composição permite recordar que Pessoa, apesar de já dispor de produção poética, estreou nas letras portuguesas como crítico literário.

Convém recordar essa sua atuação não apenas para sublinhar as marcas de acuidade crítica presentes em sua produção autoral, mas para indicar algumas das razões que, segundo se crê, levaram o autor a adotar o poema em prosa. A primeira, e mais evidente, é a crise do verso, isto é, a premência de revitalizar o lirismo em outros moldes, mais flexíveis e aptos à tradução do fortalecimento subjetivo a partir da modernidade. Outra, filiada ao poder sugestivo do símbolo e frequentemente praticada por Baudelaire, é a tentativa de construir diferentes camadas significativas a partir da aparente inteligibilidade da prosa.

Através desta última, isto é, da intenção de conceber múltiplas superfícies e possibilidades interpretativas, é que se tentará desfiar uma interpretação panorâmica dos desassossegos de Pessoa e da composição de seus semi-heterônimos. Note-se, desse modo, que o título “Educação sentimental” remete direta e inequivocamente ao romance *A educação sentimental*, de Gustave Flaubert.

Sugere-se, assim, uma aproximação entre a narrativa romanesca realista e a atmosfera moral de Vicente Guedes. A conexão denuncia o pessimismo de Guedes e os traços mais preeminentes de sua sensibilidade, como as marcas da irrealização amorosa e a conseqüente tentativa de cultivar seus sentimentos de maneira isolada e segura. Registra-se, além disso, o norte de suas especulações: não lhe interessa enfocar ou criticar a realidade, visto que, como afirma, “fez do sonho a vida” e tornou o estímulo às “suas sensações uma política e uma religião”. Esse afastamento consciente da crítica às questões sociais em prol da imersão na análise subjetiva, moral e ética condiz, efetivamente, com as orientações perseguidas por Flaubert e, além disso, se afina perfeitamente com as predisposições pessoais de Vicente Guedes/Fernando Pessoa.

Sugere-se, assim, a imagem de uma sensibilidade frágil, ferida por possíveis frustrações amorosas, que procura o isolamento com o intuito de cultivar artificial e intensamente as suas mínimas sensações. E, através desse quadro, torna-se possível estabelecer conexões diversas. O cultivo

das sensações na artificialidade e segurança da estufa, centrado na tentativa de promover reflexões de ordem psicológica e moral, participa do percurso histórico do poema em prosa e oferece chaves de leitura. A mais saliente é a figura do dândi, cuja descrição mais representativa, para a tradição do poema em prosa, se encontra no excêntrico Des Esseintes, personagem do romance *Às avessas*, de J.-K. Huysmans. Isolado em um mundo de artificialidades, irrealizações e frustrações sentimentais, a personagem de Huysmans destila pessimismo enquanto procura condensar sensações através do consumo do que considera ser o suprasumo da arte.

Um dos elementos mais salientes na composição dos semi-heterônimos, o dandismo participa, segundo se crê, de uma estratégia de produção literária que tem por base a acuidade crítica de Pessoa e, entre seus objetivos, o intento de compor biografias para obras literárias. Cumpre vislumbrar, para melhor expor como o poeta desenvolve tal estratagem, a “Estética do artifício”, texto atribuído a Vicente Guedes:

A vida prejudica a expressão da vida. Se eu vivesse um grande amor nunca o poderia contar.

Eu próprio não sei se este eu, que vos exponho, por estas coleantes páginas fora, realmente existe ou é apenas um conceito estético e falso que fiz de mim próprio. Sim, é assim. Vivo-me esteticamente em outro. Esculpi minha vida como a uma estátua de matéria alheia a meu ser. Às vezes não me reconheço, tão exterior me pus a mim, e tão de modo puramente artístico empreguei a minha consciência de mim próprio. Quem sou eu detrás desta irrealidade? Não sei. Devo ser alguém. E se não busco viver, agir, sentir, é – crede-me bem – para não perturbar as linhas feitas da minha personalidade suposta. Quero ser tal qual quis ser e não sou. Se eu vivesse destruir-me-ia. Quero ser uma obra de arte, da alma pelo menos, já que do corpo não posso ser. Por isso esculpi em calma e alheamento e me pus em estufa, longe dos ares frescos e das luzes francas – onde a minha artificialidade, flor exótica, floresça em afastada beleza.

Penso às vezes no belo que seria poder, unificando os meus sonhos, criar-me uma vida contínua, sucedendo-se, dentro do decorrer de dias intensos, com convívios imaginários de gente criada, e ir

vivendo, sofrendo, gozando essa vida falsa. Ali me aconteceriam desgraças; grandes alegrias ali cairiam sobre mim. E nada disso seria real. Mas teria tudo uma lógica soberba, sua; seria tudo segundo um ritmo de voluptuosa falsidade, passando tudo numa cidade feita da minha alma, perdida de voluptuosa falsidade, passando tudo numa cidade feita da minha alma, perdida até ao cais à beira de uma baía calma, muito longe dentro de mim, muito longe... E tudo nítido, inevitável, como na vida exterior, mas estético de Norte a Sul (PESSOA, 2015, p. 70).

Percebe-se, imediatamente, que o autor opõe a materialidade da vida, plena de percalços e erros de trajetória, à expressão estética da existência. Assim, ele anuncia que, caso tivesse o privilégio de vivenciar o amor, seria incapaz de expressá-lo. O dilema remete tanto à pretensa elevação aristocrática do dândi, senhor absoluto de seus sentimentos e impulsos, quanto à compreensão, expressa em “Autopsicografia”, de que o poeta é um fingidor. Esse entendimento é confirmado nas linhas seguintes, nas quais o autor afirma a ficcionalidade da própria existência e a busca por si mesmo, como exemplifica a frase “Vivo-me esteticamente em outro”.

Pessoa entendia-se poeta dramático, criador de personalidades aptas à expressão estética de certos sentimentos. O enfoque dessa postura fornece elementos essenciais à interpretação de sua lírica. O primeiro é a premência de uma subjetividade condizente à expressão de um determinado sentimento. Essa necessidade subjaz à concepção dos heterônimos e semi-heterônimos e, conseqüentemente, à figura do dândi. O segundo, igualmente importante para a emergência da expressão estética, é a oposição entre a irrealização biográfica e a realização ficcional. Em carta a João Gaspar Simões, o poeta sintetiza esse processo e indica vias para a interpretação de sua produção poética, afirmando que

munido desta chave, ele pode abrir lentamente todas as fechaduras da minha expressão. Sabe que, como poeta, sinto; que, como poeta dramático, sinto despegando-me de mim; que, como dramático (sem poeta), transmudo automaticamente o que sinto para uma expressão alheia ao que senti, construindo na emoção uma pessoa inexistente que a sentisse verdadeiramente, e por isso sentisse, em derivação,

outras emoções que eu, puramente eu, me esqueci de sentir (Carta de 11 de dezembro de 1931).

Conjugando o dilema da expressão estética da existência à indagação subjetiva, Pessoa remete a Horácio, em sua *Arte poética*, e à passagem na qual o autor latino afirma que o poeta deve ser “pintor e escultor de si mesmo”. A referência, presente na frase “Esculpi minha vida como a uma estátua de matéria alheia a meu ser”, reforça o afastamento entre biografia e produção estética e novamente aponta o objetivo de compor um território literário, dotado de diferentes biografias para múltiplas obras. Octavio Paz, no ensaio “O desconhecido de si mesmo”, de *Signos em rotação*, entende, nesse sentido, que

seu segredo, ademais, está escrito em seu nome: *Pessoa* quer dizer *persona* (pessoa) em português e origina-se de *persona*, máscara dos atores romanos. Máscara, personagem de ficção, nenhum: Pessoa. Sua história poderia reduzir-se ao trânsito entre a irrealidade de sua vida cotidiana e a realidade de suas ficções (PAZ, 1972, p. 201).

O esforço de compor e usar múltiplas máscaras termina por fazer o poeta perder-se de si mesmo. Assim, em meio aos variados fragmentos de si, ele se questiona: “Quem sou eu detrás desta irrealidade?”. Buscando-se sem objetivar realizar materialmente as façanhas que projeta na ficção, o poeta abraça a irrealidade e afirma: “Quero ser tal qual quis ser e não sou”. Frente à impossibilidade de tornar a existência cotidiana a vida sonhada, o autor retoma o objetivo de moldar estética e artificialmente a expressão de si. Dado o risco de autodestruição e a urgência de conter os próprios impulsos, o poeta recobra o dandismo e afirma: “Por isso esculpi em calma e alheamento e me pus em estufa, longe dos ares frescos e das luzes francas – onde a minha artificialidade, flor exótica, floresça em afastada beleza”.

A passagem enfatiza não apenas a artificialidade do processo como o exotismo e a raridade dessa subjetividade singular. O parágrafo final do texto vem rematar esse entendimento e declarar a intenção de compor uma paisagem literária. Nela, o poeta pode enfim vivenciar a realidade de suas ficções, afastado de qualquer traço de materialidade e, em especial, da memória de suas frustrações e irrealizações biográficas.

Essa postura perante a existência, bem como a visão de mundo expressa, muito se assemelha às vislumbradas na composição do Barão de

Teive, o aristocrata suicida e em decadência de Pessoa. Persiste, em Teive, o pessimismo, o isolamento voluntário e as marcas da frustração. O amargor derivado da irrealização amorosa e biográfica igualmente contamina a atmosfera moral e denuncia a imobilidade de uma alma dominada pelos valores de uma classe decadente e em vias de extinção.

### **O dandismo e a irrealização pessoal: a arena do Barão de Teive**

Não é nunca com o hábito ou o rosário, mas sim com o tambor do biscainho e as vestes do louco, que empreendo, na vida, essa peregrinação para a morte! (BERTRAND, 2003, p.152)

Moldado à imagem do dândi, o Barão de Teive não pratica o sensacionismo de Vicente Guedes, mas compartilha seu afastamento do mundo e sua imersão subjetiva. Seu estilo seco, obediente a uma personalidade severa e resoluta, propicia algumas das composições com maior densidade lírica e produção de imagens do *Livro dos desassossegos*. Exemplo disto é seu último texto, no qual, armado gladiador, simula despedir-se da vida através do combate:

Como o gladiador na arena em que foi posto pelo destino que de escravo o expôs condenado, saúdo, sem que tema o César que haja neste circo rodeado de estrelas. Saúdo de frente, sem orgulho, que o não pode ter o escravo; nem alegria, que a não pode fingir o condenado. Mas saúdo, para que não falte à lei aquele a quem toda a lei falta. Se o vencido é o que morre e o vencedor quem mata, com isto, confessando-me vencido, me instituo vencedor (PESSOA, 2015, p. 231).

A composição traz marcas evidentes do Decadentismo e nuança com justeza o dandismo do Barão de Teive, sobretudo ao estabelecer múltiplos contatos com a tradição. Partindo-se da composição do semi-heterônimo e de seu universo, nota-se que o aristocrata, associando-se às atividades guerreiras, descreve-se como um dos barões assinalados, isto é, “em perigos e guerras esforçados” (cf. CAMÕES, 1979, p. 29). Pretende, pois, descrever-se moldado tanto para a cultura quanto para a guerra e, assim, como antes fizeram Júlio César e Camões, traz “numa mão sempre a espada noutra a pena” (CAMÕES, 1979, p. 278). Seu objetivo, ao fim, é

reforçar a imagem do dândi como representante de uma categoria superior de indivíduos em vias de se extinguir.

A atmosfera que circunda a derradeira saudação dos gladiadores fornece, além disso, outras possibilidades exegéticas. Percebe-se, a partir da sugestão da arena, a urbanidade característica do poema em prosa e a sensação de sociedade em ruína própria do Decadentismo. Ressalta-se, assim, o palco central das ações: a arena subjetiva na qual o dândi lutará.

Ele não combaterá, como o gladiador proletário de Baudelaire, pela sobrevivência cotidiana. Afinal, como esclarece ao início de seus desassossegos, a decisão de se suicidar é irrevogável e as condições materiais não o exigem. O domínio de si, representado pela resoluta decisão depôr fim à vida, é o que lhe importa. E isto é extremamente valioso para o dândi. Diante disso, o que está em jogo na arena não é o questionamento sobre a preservação ou o fim de sua vida, e sim a realização do ato, isto é, a maneira mais digna e exuberante de encerrá-la.

As contraposições e antíteses reforçam a composição da imagem. Nota-se, assim, que, apesar de curvar-se à fortuna, não teme a César ou qualquer outro dirigente humano, já que se crê partícipe dessa elite de assinalados. Por outro lado, visto que o excesso de orgulho deve ser condenado como soberba, abaixa as vistas, sem, no entanto, se mostrar submisso. Sublinha, desse modo, que o faz não pela cega obediência, mas para elevar-se ainda mais alto daquilo que considera medíocre ou inferior. O fecho do poema em prosa reforça a obsessiva pretensão de deter o completo domínio de si. Astro fulgurante de um mundo em ruínas, o dândi, em seu último lampejo, não admite qualquer derrota em seu trajeto e, portanto, só lhe resta afirmar-se, como fizera Baudelaire, *béautontimorouméno*: o carrasco de si mesmo.

Associando-se o dandismo à irrealização biográfica, verifica-se, nos textos atribuídos ao Barão de Teive, que a posição social e os escrúpulos pessoais recorrentemente constituíram os principais entraves à concretização de sentimentos e anseios íntimos. Sustentáculos do dandismo e impulsos ao isolamento, as obrigações de classe e o esforço por honradez e distinção representam tanto fonte de orgulho quanto motivo para frustração. Cabe verificar, de modo a enfocar esse conflito, o vigésimo texto da coletânea atribuída ao Barão:

Não houve nunca criada em minha casa que não pudesse ter seduzido. Mas umas eram grandes, ou, se o não eram, pareciam-no, pela exuberância vital, e perante essas eu tinha uma timidez antecipada, até aumentada: nem, sonhando, me concebia seduzindo-

as. Outras eram pequenas, frágeis, e faziam-me pena. Outras eram feias. E assim passei ao lado da particularidade do amor quase como passei ao lado da generalidade da vida.

O medo de fazer mal aos outros, a sensualidade das conseqüências, a consciência do existir real de outras almas – estas coisas foram peias à minha vida, e pergunto a mim mesmo, hoje, de que me serviram ou àqueles a quem serviram. As raparigas, que não seduzi, foram seduzidas por outros, pois quase todas o haveriam de ser por qualquer. Onde tive melindres, nunca outros os tiveram; e, depois de ver feito o que tinham feito, o que era afinal aquilo – perguntava a mim mesmo – para que eu houvesse de pensar tanto se deveria fazê-lo?

Coisas que me pareciam banais e de cujo empreendimento afastei a minha vontade, via-as feitas por outros, e, vistas feitas, não eram que o vulgar do mundo.

Repudiei o sonho como um vício de colegial ou de louco. Mas repudiei também a realidade ou, antes, me repudiou ela, não sei porquê – por incompetência, ou por desalento, ou por incompreensão. Não servi para nenhum dos dois modos de gozar – nem para o prazer do real, nem para o prazer do suposto.

Não me queixo dos que me cercam ou me cercaram. Nunca alguém me tratou mal, em nenhum modo ou sentido. Todos me trataram bem, mas com afastamento. Compreendo hoje que o afastamento estava em mim, em parte de mim. Por isso posso dizer, sem ilusão, que fui sempre respeitado. Amado, ou querido, nunca fui. Reconheço hoje que o não poderia ser. Tinha boas qualidades, tinha emoções fortes – mas não tinha o que se chama amor.

As pessoas da minha raça de espírito – Rousseau, Chateaubriand, Senancour, Arnold, Amiel... Mas Rousseau perturba o mundo, Chateaubriand... Amiel deixa, ao menos, um diário íntimo. Sou um exemplo mais perfeito que eles da doença de que todos padecemos: não deixei, pois, coisa alguma (PESSOA, 2015, p. 230).

O primeiro parágrafo expõe fatos e traços da biografia e da personalidade do Barão relevantes para a interpretação de seus textos.

Nota-se, imediatamente, a afirmação não apenas de suas capacidades como das possibilidades preteridas. Isto é significativo, pois, segundo afirma, o aristocrata suicida não realizou ou desfrutou mais em sua vida por uma dubiedade ou conflito entre sentimentos. Aqui, nessa primeira exposição de sua natureza, ele insinua ser dotado de uma constituição entre mediana e frágil, certamente sensível. A tentativa de descrever honrosamente sua vulnerável figura é perceptível através da dupla recusa e da tentativa de opor a exuberância vital de algumas moças à falta de beleza de outras. Na última frase do parágrafo, ele associa o desinteresse ou impasse ante o amor sensual a outros campos de interesse da vida, como se percebe na frase “E assim passei ao lado da particularidade do amor quase como passei ao lado da generalidade da vida”.

Nesse ponto, apesar de sugerir desprezar os prazeres mundanos e a mera fruição da existência, o Barão apresenta-se melancólico e, se não covarde, certamente inepto diante dos sabores e dissabores da vida. O segundo parágrafo enumera outras motivações para sua recusa de vivenciar experiências mundanas, dentre as quais “o medo de fazer mal aos outros, a sensualidade das conseqüências, a consciência do existir real de outras almas”. Surgem, assim, algumas propensões subjetivas, como o receio de ferir e, por conseguinte, ser ferido, a dificuldade de se vincular a outra pessoa e, por fim, a compreensão da sensualidade como algo baixo e potencialmente nocivo.

Decidido a se manter elevado e extremamente rígido em seu modo de proceder, o Barão parece, ao fim de sua vida, questionar o próprio julgamento, como se verifica na frase seguinte: “estas coisas foram peias à minha vida, e pergunto a mim mesmo, hoje, de que me serviram ou àqueles a quem serviram”. A especulação é reforçada pela afirmação de seus melindres, no entanto a frase que fecha o parágrafo confirma sua determinação em permanecer acima do trivialmente mundano: “Coisas que me pareciam banais e de cujo empreendimento afastei a minha vontade, via-as feitas por outros, e, vistas feitas, não eram que o vulgar do mundo”.

O extremo domínio de si e das próprias emoções é um ideal do dandismo. O dândi, como o jogador e o especulador da bolsa de valores, não pode transparecer qualquer emoção. Estoico, todo sobressalto provocado pelas paixões é considerado baixo ou negativo. Mas o louvor à racionalidade tende, especialmente ao fim da vida, a contrapor a idealização de um comportamento à fruição da existência, como se verifica na passagem, ao fim do quarto parágrafo, em que o Barão afirma: “Não servi para nenhum dos dois modos de gozar – nem para o prazer do real,



nem para o prazer do suposto”. Emerge, aqui, a tensão entre a idealização de um comportamento e a irrealização biográfica.

O quinto parágrafo traz uma aparente síntese ou reflexão final acerca do suposto dilema. O decadente aristocrata expõe, novamente, que não lhe faltaram oportunidades de adquirir e transmitir afeto. Em seu breve balanço biográfico, não pode se queixar daqueles que o cercaram e muito menos de ter sido maltratado. Nuançando um tom melancólico, ele entende, por fim, que, justamente por buscar o afastamento e não cultivar sentimentos, o amor, flor de inúmeros cuidados, não lhe foi favorável. Abraçando, ao fim, o culto à unicidade pessoal e a devoção por figuras representativas da racionalidade e do afastamento do mundo, o impotente e assinalado Barão se despede ressaltando a esterilidade de sua biografia.

### **Bernardo Soares: O fado como lance de dados**

Quanto à felicidade estabelecida, doméstica ou não... não, não posso. Sou muito dissipado, muito fraco. A vida floresce pelo trabalho, velha verdade: no meu caso, minha vida não é bastante pesada, ela voa e flutua longe, acima da ação, esse precioso centro do mundo (RIMBAUD, 1981, p. 53).

A aparente indiferença em relação aos lances do destino, o subjetivismo profundo e a propensão à especulação metafísica são traços comuns aos semi-heterônimos. Conjugados à valorização da unicidade e subjacentes ao dandismo, eles igualmente vigoram em Bernardo Soares. Especialmente na afirmação do tédio e do alheamento que o afligem, como mostram os últimos parágrafos do “Preâmbulo ao Livro dos Viajantes”, texto que abre a coletânea de poemas em prosa atribuída a este empregado do comércio:

Considero a vida uma estalagem onde tenho que me demorar até que chegue a diligência do abismo. Não sei onde ela me levará, porque não sei nada. Poderia considerar esta estalagem uma prisão, porque estou compelido a aguardar nela; poderia considerá-la um lugar de sociáveis, porque aqui me encontro com outros. Não sou, porém, nem impaciente nem comum. Deixo ao que são os que se fecham no quarto, deitados moles na cama onde esperam sem sono; deixo ao que fazem os que conversam nas salas, de onde as músicas e as vozes chegam cômodas até mim. Sento-me à porta e embebo meus olhos e

ouvidos nas cores e nos sons da paisagem, e canto lento, para mim só, vagos cantos que componho enquanto espero.

Para todos nós descerá a noite e chegará a diligência. Gozo a brisa que me dão e alma que me deram para gozá-la, e não interrogo mais nem procuro. Se o que deixar escrito no livro dos viajantes puder, relido um dia por outros, entretê-los também na passagem, será bem. Se não o lerem, nem se entretiverem, será bem também (PESSOA, 2015, p. 250).

Bernardo Soares é o mais eloquente dentre os semi-heterônimos, e, com isso, o que recorre mais abertamente à inteligibilidade da prosa para conjecturar reflexões e metáforas. Entretanto, apesar de se estender um pouco mais e procurar a inteligência prosaica, tampouco abusa da narratividade e do prosaísmo.

Nota-se, assim, que, mesmo longo para as dimensões ideais do poema em prosa, o texto de abertura à coletânea de Bernardo Soares não traz linha narrativa definida ou é desprovida de densidade lírica. Objetivando apresentar algumas das marcas mais salientes da paisagem moral do autor, o “Preâmbulo ao livro dos viajantes” aponta elementos importantes para a abordagem da subjetividade que ali se apresenta.

O primeiro a ser destacado é a concepção da existência como uma estalagem na qual se aguarda a diligência que conduz ao abismo. Além do enfado com o qual encara a extensão da espera, isto é, a passagem da existência, merece destaque a escolha da estalagem como ponto de embarque e, igualmente, da diligência do abismo como seu veículo. A estalagem é significativa tanto por configurar um ambiente não religioso como por remeter a uma atmosfera mais rústica que a do café. Ela se conjuga, ainda, à diligência, remetendo assim a um período ultrapassado, porém não tão distante. Essa combinação desencadeia, por conseguinte, o tom onírico que perpassa a composição.

O abismo, apesar de ser a proveniência anunciada, não configura um local geograficamente definido nem um destino presumível, visto que, como afirma na segunda frase do trecho, o autor não sabe para onde a diligência o levará. O abismo torna-se, assim, um misto de local e entidade como a mencionada por Rimbaud, a qual o poeta, enquanto demiurgo ou *Voyant*, deve se esforçar para ouvir e traduzir como uma nova língua encantatória.

Bernardo Soares é, portanto, fiel à intenção pessoal de promover a especulação metafísica e a investigação subjetiva. Percebe-se, além disso,

que trabalha com ideias já expressas por outros precursores do Simbolismo e do poema em prosa. Verifica-se, nesse sentido, que o tédio constantemente afirmado por este empregado do comércio se filia ao *ennui* de Baudelaire e, assim como ele, conjuga pessimismo, aborrecimento e melancolia. Nesse sentido, para melhor vislumbrar como tais sentimentos perpassam seus textos e se conectam a emoções e estratégias manifestadas pelos demais semi-heterônimos, convém observar o décimo primeiro poema em prosa de sua coletânea:

Invejo – mas não sei se invejo – aqueles de quem se pode escrever uma biografia, ou que podem escrever a própria. Nestas impressões sem nexos, nem desejo de nexos, narro indiferentemente a minha autobiografia sem fatos, a minha história sem vida. São as minhas Confissões, e, se nelas nada digo, é que nada tenho a dizer.

Que há-de alguém confessar que valha a pena ou que sirva? O que nos sucedeu, ou sucedeu a toda gente ou só a nós; num caso não é novidade, e no outro não é de compreender. Se escrevo o que sinto é porque assim diminuo a febre de sentir. O que confesso não tem importância, pois nada tem importância. Faço paisagens com o que sinto. Faço férias das sensações. Compreendo bem as bordadoras por mágoa e as que fazem meia porque há vida. Minha tia velha fazia paciências durante o infinito do serão. Estas confissões de sentir são paciências minhas. Não as interpreto, como quem usasse cartas para saber o destino. Não as ausculto, porque nas paciências as cartas não têm propriamente valia. Desenrolo-me como uma meada multicolor, ou faço comigo figuras de cordel, como as que se tecem nas mãos espetadas e se passam de umas crianças para as outras. Cuido só de que o polegar não falhe o laço que lhe compete. Depois viro a mão e a imagem fica diferente. E recomeço.

Viver é fazer meia com uma intenção dos outros. Mas, ao fazê-la, o pensamento é livre, e todos os príncipes encantados podem passear nos seus parques entre mergulho e mergulho da agulha de marfim com bico reverso. Croché das coisas... Intervalo... Nada...

De resto, com que posso contar comigo? Uma acuidade horrível das sensações, e a compreensão

profunda de estar sentindo... Uma inteligência aguda para me destruir, e um poder de sonho sôfrego de me entreter... Uma vontade morta e uma reflexão que a embala, como a um filho vivo... Sim, croché... (PESSOA, 2015, p. 258).

A primeira frase do texto traz, como se verifica, uma dubiedade de sentimento que denuncia a irrealização biográfica de Bernardo Soares. Motor de seus desassossegos e de seu profundo enfado, a opção de não fruir da materialidade e sim da ficcionalidade aponta, nesse primeiro parágrafo, para a mencionada tessitura metaliterária dos poemas em prosa de Pessoa.

A conexão entre a fruição da existência e a produção estética sublinha a premência de produzir exclusivamente por meio do exercício imaginativo, já que sua biografia é marcada pela inação. O desejo de narrar a própria trajetória esbarra aqui na rejeição de um molde consagrado, a autobiografia. Dada a incongruência entre uma vida pouco usufruída e um gênero que persegue fatos e acontecimentos, Bernardo Soares vê-se obrigado a procurar outro molde para a expressão de sua sensibilidade. Tendo em vista sua propensão ao mergulho subjetivo e à especulação metafísica, sua primeira referência são as *Confissões*, de Jean-Jacques Rousseau.

Porém, diante das inúmeras realizações do autor suíço e do rigoroso julgamento a que este se submeteu, Bernardo Soares refuga e percebe, novamente, que não tem nada de relevante a dizer. A referência confere impulso à reflexão sobre o desnudamento subjetivo e aponta para como o semi-heterônimo entende ser a melhor maneira de fazê-lo. A terceira frase do segundo parágrafo denuncia seu real propósito: “Se escrevo o que sinto é porque assim diminuo a febre de sentir”. Recordando o sensacionismo de Vicente Guedes, Bernardo Soares sublinha a propensão ao exame dos próprios sentimentos e a fragilidade de sua natureza. Procurando expelir sentimentos que o atormentam e, assim, diminuir a febre que lhe queima, ele intenta, a seguir, tirar o foco de si e retornar à descrição de sua produção estética, como se verifica nas frases “O que confesso não tem importância, pois nada tem importância. Faço paisagens com o que sinto. Faço férias das sensações”.

A primeira frase denuncia o contraste entre sua biografia e o gênero adotado por Rousseau e aponta a urgência de abrir uma nova via expressiva. A segunda evidencia a proposta de examinar a fundo as próprias emoções e, a partir delas, conceber um panorama ou território

estético. A última, que conclui o parágrafo, recorda o objetivo de realizar ficcionalmente tudo o que o poeta deixa passar ao largo em sua existência.

O parágrafo seguinte traz uma metáfora do fado e, assim, através de senhoras que tecem, porque há mágoa ou porque há vida, remete às moiras, entidades que, à roda da fortuna, fiam os destinos de deuses e mortais. Representadas como enfadonhas e despropositadas, as confissões esmaecidas de Bernardo Soares se aproximam do jogo de paciência de sua velha tia. Consistem, a princípio, em mero entretenimento.

A terceira frase do parágrafo traz, no entanto, aspectos que apontam para outras possibilidades. A primeira é a de interpretação e, talvez, de vidência. Remetendo a Rimbaud e ao *Voyant*, o poeta brinca com a analogia e as diferentes finalidades das cartas, que podem apenas entreter ou, no caso do tarô, fornecer vislumbres ou predições. Bernardo Soares nega, contudo, qualquer intento de vidência, escuta ou interpretação do *inconnu*, como se verifica a partir da quarta frase: “Não as interpreto, como quem usasse cartas para saber o destino. Não as ausculto, porque nas paciências as cartas não têm propriamente valia”. Reafirma, assim, que suas confissões, apesar de deterem alguma cor, destinam-se tão somente a fazer a vida correr, sem propósito relevante. Cabe sublinhar, além do movimento repetitivo e contínuo, a afirmação do intento de realizar algo criativo a partir desse material aparentemente trivial, como se verifica na passagem “faço comigo figuras de cordel, como as que se tecem nas mãos espetadas e se passam de umas crianças para as outras”.

Persiste, a seguir, a analogia entre o entrelaçamento dos fios do destino e a existência. Nota-se, além disso, a tentativa de conectar o fluxo de acontecimentos e reflexões à tessitura ficcional, como na frase: “o pensamento é livre, e todos os príncipes encantados podem passear nos seus parques entre mergulho e mergulho da agulha de marfim com bico reverso”.

O poeta retoma o exame subjetivo no último parágrafo e sublinha sua propensão ao escrutínio obsessivo das próprias sensações. Ressalta, por fim, tanto a capacidade de sabotar a si mesmo quanto a de produzir e se entreter de modo onírico: “Uma inteligência aguda para me destruir, e um poder de sonho sôfrego de me entreter...”. A penúltima frase do texto recupera, ao cair das luzes, a dicotomia entre irrealização biográfica e realização ficcional: “Uma vontade morta e uma reflexão que a embala, como a um filho vivo...”. Bernardo Soares cristaliza, assim, a dicotomia que perpassa a produção de todos os semi-heterônimos e do próprio Fernando Pessoa. Sua força de vontade, nula perante a vida, é declarada morta. A reflexão, esta sim um dínamo, acalenta esse ânimo adormecido

estetizando e ficcionalizando a existência. A ação gera um fruto, que, em sua artificialidade e exuberância, aparenta estar vivo. Mas é tão somente imaginação.

## Conclusão

Ao fim dessa breve exposição de alguns dos objetivos, manuseios e temas presentes nos desassossegos de Pessoa, é possível concluir que suas composições se orientam para alguns dos usos mais frequentes do poema em prosa, como a especulação metafísica, o estímulo à reflexão e o mergulho subjetivo. Marcas de Pessoa em seus poemas versificados, a propensão à busca de si e à reflexão acerca do que o autor e seus semi-heterônimos poderiam ter sido ou feito de suas vidas, perpassa e impulsiona todos os desassossegos.

Poeta dramático, aedo da irrealização biográfica, Pessoa enseja, por meio de fragmentos de uma nova língua encantatória, mergulhos ainda mais profundos em uma subjetividade estilhaçada. Busca a si em um território imenso, permeado de imagens difusas. Procura por uma sombra, sem em momento algum pretender encontrar.

A constituição fraturada e conflituosa de sua individualidade impossibilitava a adoção, como se procurou apontar, de uma via expressiva como a prosa poética ou a autobiografia. Fragmentária, dispersa e absolutamente diferente, sua densidade lírica e propensão à especulação metafísica só poderiam conviver e cooperar em harmonia em um molde bastardo e flexível como o poema em prosa. Enfocando-se seu manuseio desta forma híbrida, verifica-se que Pessoa não comete as mesmas ultrapassagens que Baudelaire e Rimbaud. Observa-se ainda, que, mesmo não recorrendo à remodelagem de um metro poético, como a balada medieval de Aloysius Bertrand, o poeta português não exagera no prosaísmo e tampouco insere qualquer linha narrativa em seus textos.

Nota-se, todavia, que, dada sua vigorosa propensão à busca metafísica, o autor por vezes se aproxima de formas prioritariamente destinadas à reflexão e à especulação racional, como o aforismo e o *Witz* dos primeiros românticos alemães.

Registre-se, todavia, que Pessoa jamais abandona ou relega o lirismo. Na verdade, o que se percebe é que os melindres e as irrealizações biográficas servem como impulso à criação e subjazem à melancolia, ao enfado e ao tédio afirmados por seus semi-heterônimos.

### **Referências bibliográficas**

- BERNARD, S. *Le Poème en prose. De Baudelaire jusqu'a nos jours*. Paris: Librairie Nizet, 1959.
- BERTRAND, A. *Gaspard de la nuit*. Trad.: J. J. Rivera. Brasília: Thesaurus, 2003.
- CAMÕES, L. de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Nova Cultural, 1979.
- HUYSMANS, J.-K. *Às avessas*. Trad.: J. P. Paes. São Paulo: Penguin. 2011.
- MALLARMÉ, S. Crise de verso. In: *Divagações*. Trad.: F. Scheibe. Florianópolis: EDUFSC, 2010. p. 157-167.
- PAZ, O. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- PESSOA, F. *Livro do Desassossego*. São Paulo: Global, 2015.
- VADÉ, Y. *Le poème en prose et ses territoires*. Paris: Belin Sup, 1996.





**PLURALISMO JURÍDICO: O EXERCÍCIO NATURAL DAS  
LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS TRADICIONAIS  
QUILOMBOLAS FACE ÀS EXIGÊNCIAS LEGAIS DE  
ORGANIZAÇÃO SOCIOJURÍDICA POR MEIO DE  
ASSOCIAÇÕES CIVIS DETERMINADAS PELO DECRETO  
Nº 4.887/2003 (A LIDERANÇA DE ANTÔNIO  
NASCIMENTO FERNANDES – TONINHO CANECÃO)**

José Roberto Fani Tambasco  
Almir Gonçalves Fernandes

### **Introdução**

A América do Sul, neste século XXI, por meio do Equador (2008) e da Bolívia (2006 a 2009), vem despontando no reconhecimento dos direitos de seus povos originários, através da implementação constitucional do plurinacionalismo. Uma construção política estrutural do Estado que, mantendo a integridade da unidade nacional, reconhece os direitos políticos, jurídicos e administrativos de seus povos tradicionais originários<sup>1</sup> sobre os seus territórios tradicionais, afirmando-os como sujeitos de direito constitucional. Fenômeno sócio-jurídico que pela interpretação de Raquel Yrigoyen Fajardo (2016, p. 182) representa uma fase integrante do “terceiro ciclo do pluralismo”, enquanto processo de descolonização.

O plurinacionalismo encontra o seu embasamento normativo no ordenamento internacional de direitos humanos pela Convenção nº 169 de 7 de junho de 1989 da Organização Internacional do Trabalho – OIT<sup>2</sup>, ratificada inicialmente pelo Brasil em 25 de julho de 2002 (BRASIL, 2019). Uma de suas finalidades principais o reconhecimento das aspirações das populações indígenas e tribais em assumir o controle de suas próprias instituições, formas de vida, desenvolvimento econômico, assim como a manutenção e o fortalecimento de suas identidades, línguas e religiões, no âmbito dos Estados onde habitam.

---

<sup>1</sup>Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Art. 3º, I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

<sup>2</sup>Além de outros instrumentos como: Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas e dos numerosos instrumentos internacionais sobre a prevenção da discriminação.

No que se refere ao conceito convencional de povos indígenas e tribais, a Corte Interamericana de Direitos Humanos – Corte IDH, através de inúmeras decisões, sobretudo através do paradigma Caso do povo Saramaka versus Suriname, sentença de 28 de novembro de 2007<sup>3</sup>, reconheceu que as comunidades de matriz africana remanescentes de escravizados<sup>4</sup> estão efetivamente abrangidas pelas disposições normativas da Convenção nº 169 da OIT.

No Brasil, há registros históricos de que os africanos escravizados, desde o século XVI, resistiram ao processo de exploração forçada de sua mão de obra com a consequente redução de seus direitos personalíssimos e culturais, através do estabelecimento de territórios de resiliência, denominados Quilombos<sup>5</sup> (BASTIDE, 1973, p.186).

Alguns destes territórios quilombolas, como por exemplo o Quilombo de Palmares e o do Ambrósio, por meio de uma análise a partir dos conceitos sociopolíticos modernos, constituíram-se como unidades políticas independentes, haja vista a constatação da implantação de sistemas administrativos e jurídicos próprios em seus territórios<sup>6</sup> (BARBOSA, 1971, p. 191-2).

A colonização brasileira perpetuou-se através da imposição hegemônica dos valores culturais eurocêntricos, processo sociológico ao

---

<sup>3</sup>Por isso, de acordo com o exposto, a Corte considera que os membros do povo Saramaka constituem uma comunidade tribal cujas características sociais, culturais e econômicas são diferentes de outras partes da comunidade nacional, particularmente graças à relação especial existente com seus territórios ancestrais, e porque se regulam eles mesmos, ao menos de forma parcial, através de suas próprias normas, costumes e tradições.

(<https://www.cnj.jus.br/wpcontent/uploads/2016/04/cc1a1e511769096f84fb5effe768fe8c.pdf>) consulta em 07/07/2022.

<sup>4</sup>“Na Colômbia, no Equador, no México e em Cuba são os palanques; cumbes na Venezuela; marrons no Haiti, nas ilhas do Caribe Francês, no Suriname, nos Estados Unidos e Jamaica; cimarrons, em diversas partes da América Espanhola; marrons nas Guianas e Busch Negrões na Guiana Francesa” (ANJOS, 2009, p. 50).

<sup>5</sup>“A palavra aportuguesada Quilombo tem sua estrutura da língua bantu ou banto (Kilombo) e pode ser entendido ainda, como acampamento guerreiro na floresta; o nome de uma região administrativa em Angola; habitação na região central do antigo reino do Congo; lugar para estar com Deus na região central da Bacia do Rio Congo; e significa ainda, na região Entro-Norte de Angola. ‘filho de preto que não é preto’” (ANJOS, 2009, p. 50)

<sup>6</sup>Quanto ao Quilombo de Palmares segundo o historiador Rocha Pombo (*apud* BARBOSA, 1971, p. 191) “Quem havia de pensar que estes homens sem instrução, mas só guiados pela observação e pela liberdade, foram os primeiros que, no Brasil, fundaram uma república, quando é certo que ainda naquele tempo, não se conhecia tal forma de governo, nem nela se falava no país”.

qual Boaventura de Sousa Santos (2016, p. 243) denominou epistemicídio<sup>7</sup>. Cujos *modus operandi* exercia-se por meio de ações que inferiorizavam e invisibilizavam os povos e comunidades tradicionais no contexto cultural e jurídico. Processo que se desenvolveu, a partir do século XIX, sustentado pelas teorias antropológicas do evolucionismo Darwiniano; raciais de Gobineau; criminológicas de Nina Ribeiro, assim como no arcabouço jurídico internacional expresso pela Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho, com vigência no cenário internacional desde 05 de junho de 1957 (BRASIL, 1966) até o ano de 1989.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o reconhecimento dos direitos fundiários das comunidades tradicionais quilombolas, estabelecidos pelo artigo nº 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias –ADCT<sup>8</sup>, e, também, pelo reconhecimento da importância de suas contribuições à formação da cultura da Nação, conforme expresso pelo §5º do art. 216<sup>9</sup>, iniciou-se um processo de visibilização destes povos tradicionais, cuja essência fundamental encontra-se na construção da ressemantização/ressignificação do conceito constitucional de remanescentes de quilombos<sup>10</sup> (ARRUTI, 2006, p. 82).

A partir desta transformação sociojurídica, muitas comunidades negras, rurais e urbanas, se reconheceram como sujeitos de direito na estrutura de organização política do Estado. Afastando a condição imposta pelo estamento legal de invisibilização pela aculturação de seus valores étnicos<sup>11</sup>, para, então, tornarem-se verdadeiras entidades políticas

---

<sup>7</sup>The destruction of knowledge is not an epistemological artifact without consequences. It involves the destruction of the social practices and the disqualification of the social agents that operate according to such knowledges. In mainstream economics the particular intensity of the significant spectator has imposed an especially arrogant single view, and, as a consequence, the epistemicide has been broader and deeper.

<sup>8</sup>Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos.

<sup>9</sup>Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: § 5º Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

<sup>10</sup>“Por força de uma analogia, ou mesmo de um *habitus* administrativo...o termo “remanescente”, no caso dos quilombos, pôde servir, ao final, como expressão formal da ideia de contemporaneidade dos quilombos”.

<sup>11</sup>Observa-se processo análogo imposto aos povos originários, hoje autodenominados

organizadas, microcosmos, *mutatis mutandis*, como foram tantas comunidades representativas da historiografia quilombola.

Dentre estas comunidades tradicionais representativas no processo de resistência cultural afro-brasileira, o nosso paradigma de análise é o Quilombo de São José da Serra, localizado no município de Valença, distrito de Santa Isabel do Rio Preto, região Sul Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Este se formou durante o processo massivo de escravização no ciclo econômico do café, no século XIX (QUILOMBO SÃO JOSÉ, 2004). Por sua vez, o nosso objeto de análise reside na organização sociojurídica singular desta comunidade quilombola, baseada em um sistema de liderança comunitária natural tradicional. Do mesmo modo, iremos realizar esta investigação tendo como recorte o período no qual Antônio Nascimento Fernandes, popularmente conhecido como Toninho Canecão, exerceu a autoridade política no Quilombo São José da Serra, após ser preparado por seu avô, José Geraldo, liderança imemorial desta, para exercer a sua sucessão natural<sup>12</sup> (MATTOS, 2005, p. 287).

O período de liderança no qual a condicionante do parágrafo único do artigo nº 17 do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003<sup>13</sup> (BRASIL, 2003), determinou a organização jurídica das comunidades quilombolas, enquanto pessoas de direito privado, através de associações civis, nos moldes do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002), para fins de acesso à regularização fundiária constitucional do art. 68 do ADCT, e consequentemente estabelecimento de sua representatividade material e formal, acarretando, face à ingerência em suas organizações sociojurídicas tradicionais, a ocorrência do pluralismo jurídico. Promovendo-se, então, ao final de uma análise teórica, sob a ótica do plurinacionalismo, a reclassificação de seu enquadramento na legislação civil de entidades privadas para entidades de direito público interno. Demonstrando sob os

---

indígenas, com a necessidade de engajamento à categoria “campe sina” pelo reconhecimento de seu direito fundiário (RIBEIRO, 1979, p. 5)

<sup>12</sup>“Reforça na narrativa, porém, seu vínculo com a tradição da comunidade, ao enfatizar seu papel de guardião da memória do avô, José Geraldo, avô “que não pudera ver seu rosto, pois ficou cego à época de seu nascimento”, mas que de fato o teria criado, procurando transmitir-lhe tudo o que sabia – inclusive muitos “segredos do tempo do cativoiro”. Deste modo, define-se não apenas como agente de modernização, mas também como porta-voz autorizado das tradições do grupo”.

<sup>13</sup>Art. 17. A titulação prevista neste Decreto será reconhecida e registrada mediante outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades a que se refere o art. 2o, caput, com obrigatória inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade. Parágrafo único. As comunidades serão representadas por suas associações legalmente constituídas.

aspectos práticos que, no estado normativo atual, as lideranças naturais possuem direito de manifestação como elemento de legitimação do instituto de Consulta prévia livre e desimpedida determinado pela Convenção nº 169 da OIT.

### **O Quilombo de São José da Serra, Valença, RJ**

Dentre os quilombos históricos localizados no estado do Rio de Janeiro, ressalta-se o Quilombo de São José da Serra, guardião do legado cultural afro-brasileiro do Jongo (STEIN, 1970, p. 163, 207-9). Situado na zona rural da Serra da Beleza, distante cerca de quinze quilômetros do distrito de Santa Isabel do Rio Preto, município de Valença, região sul fluminense, divisa com o estado de Minas Gerais.

O município de Valença, criado originariamente como Vila de Nossa Senhora da Glória de Valença, surgiu no final do século XVIII como um aldeamento indígena voltado para a “pacificação” dos povos indígenas Coroados (FERREIRA, 1978, p. 5), e, também, dos Araris, Pitás, Xumetés e Purus (LEONI IÓRIO, 2013, p.43). Possuindo, ainda hoje, um distrito municipal denominado Conservatória, constituído inicialmente pela cessão de uma sesmaria<sup>14</sup> pelo Imperador D. Pedro II para a implantação de um novo aldeamento indígena, ou “conservatório de índios” (LEONI IÓRIO, 2013, p. 222). O auge de seu desenvolvimento socioeconômico ocorreu no ciclo econômico do café, no estado do Rio de Janeiro, iniciado na segunda década do século XIX (TAMBASCO, 2010, p. 15).

A formação do Quilombo, pelas lembranças dos mais antigos da comunidade, remonta à chegada dos primeiros ancestrais, por volta do ano de 1850 (QUILOMBO DE SÃO JOSÉ, 2004, p.8), cuja memória dos irmãos Zeferina e Manoel Seabra registra que foram os seus avós, Pedro e Militana, juntamente com o casal Miquelina e Tertuliano, todos nascidos antes de 1871 e escravizados na Fazenda de São José da Serra, como sendo os progenitores da atual comunidade quilombola, estimada em cerca de 160 moradores, no ano de 2022<sup>15</sup>.

O relato de Pedro, oriundo da Nação Cabinda, reforça as pesquisas acadêmicas de que a população escravizada do Vale do Café seria

---

<sup>14</sup>Terrenos abandonados pertencentes a Portugal e entregues para ocupação, primeiro no território português e, depois, nas colônias. O sistema foi utilizado desde o século XII nas terras comuns, comunais ou da comunidade. O nome sesmaria deriva de sesmar, dividir.

<sup>15</sup>Dados fornecidos pela liderança quilombola Almir Fernandes (Vice-presidente da associação Quilombola) e um dos autores deste artigo.

“majoritariamente formada por africanos falantes de línguas banto, enviados ao Brasil pelos portos negreiros da costa do Congo e de Angola, e, também, da chamada contra-costa (Moçambique)”, juntamente com a sua mulher, fugiram da fazenda Boca do Túnel, onde eram muito castigados, tendo sido acoitados<sup>16</sup> pelo proprietário da Fazenda São José (MATOS, 2005, p. 267).

Concluindo-se que a formação desta comunidade quilombola teve origem na figura fundiária, denominada inicialmente por Ciro Cardoso, de “brecha camponesa” (GOMES, 2015, p. 30). Esta seria uma permissão do uso de áreas da propriedade pelos escravizados com a finalidade implícita de se criar uma relação de dependência afetiva, permitindo-se aos escravizados a formação estável de um núcleo familiar e a produção agrícola de sustento, porém, com a obrigatória comercialização do excedente para o abastecimento das necessidades do proprietário na manutenção dos demais escravizados da propriedade.

O registro histórico desta prática no Vale do Café Fluminense, destaca o seu uso como forma de controle da administração das fazendas escravagistas no livro do Barão de Paty do Alferes, publicado em 1845, denominado *Memória sobre a fundação de uma Fazenda na Província do Rio de Janeiro* (PATY DO ALFERES, 1985, p.63-4)<sup>17</sup>. Reiterada como recomendável, no ano de 1854, pelas Instruções pela comissão permanente nomeada pelos fazendeiros do município de Vassouras<sup>18</sup> (BRAGA, 1978, p. 68), que visava, diante do fim do tráfico negreiro internacional no ano de 1850<sup>19</sup>, apresentar medidas para a segurança dos fazendeiros cafeicultores que, agora, pelo tráfico interno entre as províncias, negociavam, a mão de obra escravizada da região nordeste, dita perigosa pelo legado libertário dos Malês, e, que também, se preparavam para a iminente necessidade de adaptação à utilização de mão de obra livre migrante internacional.

---

<sup>16</sup>Adjetivo. Que se encontra em coito (abrigado); que está escondido e/ou foragido. substantivo masculino Indivíduo que está recolhido a coito; aquele que se encontra abrigado. Etimologia (origem da palavra acoitado). Part. de acoitar.

<sup>17</sup>“O fazendeiro deve, o mais próximo que for possível, reservar um bocado de terra onde os pretos façam as suas roças; plantem o seu café, o seu milho, feijão banana, batata, cará, aipim, cana etc. [...] Estas suas roças, e o produto que delas tiram, faz-lhe adquirir certo amor ao seu país, distraí-los um pouco da escravidão, e entreter com esse seu pequeno direito de propriedade”.

<sup>18</sup>“6ª – permitir que os escravos tenham roças e se liguem ao solo pelo amor da propriedade. O escravo que possui nem foge, nem faz desordens”.

<sup>19</sup>Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queirós, estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império.

A relação fundiária que, posteriormente à abolição da escravidão em 1888, foi mantida na Fazenda São José, se viu ampliada com o acolhimento de libertos insatisfeitos com os seus antigos senhores, para fins de obtenção de mão de obra barata para a continuidade das atividades agropecuárias da propriedade, destinando-lhes, para este fim, duas áreas específicas na fazenda denominadas “Grotão” e “Cabinda”, sob a figura jurídica de uma mera permissão de uso, já que, ao contrário dos colonos migrantes internacionais, aos escravizados não se formalizavam contratos de prestação de serviço, vivenciando-se um processo social análogo ao sistema feudal de escravidão da gleba.

Exploração econômica, presumida pelos indícios da memória do nonagenário Manoel Seabra, que somente se modificaria a partir do governo de Getúlio Vargas (1930/45-51/54): “Aí depois do Getúlio Vargas, aí veio a liberdade. Pra nós aqui foi uma maravilha. [...] antes podia estar doente que tinha que ir trabalhar na fazenda, [...] qualquer coisa o fazendeiro falava em botar fogo (na casa da gente)” (MATOS, 2005, p.128).

O processo de transformação social deflagrado pela Constituição Federal de 1988, somente alcançou o Quilombo de São José da Serra a partir da constituição da Associação da Comunidade Negra Remanescente de Quilombo da Fazenda São José da Serra, fundada em 30/09/1999, porém, com o início da personalidade jurídica em 21/06/2000<sup>20</sup>, quando sob a assistência jurídica da Defensoria Pública Estadual do Rio de Janeiro, passaram a postular os seus direitos fundiários. Posteriormente, com a promulgação do Decreto nº 4.887/2003, promoveram o registro de seu estatuto, atualizado em cartório no ano de 2005, e passaram a buscar a titulação cartorária de seu território tradicional, conforme o novo normativo. No entanto, tendo em vista a propositura de uma Ação Direta de inconstitucionalidade, (ADI) 3229/04, com vistas à discussão da validade material do decreto, a DPE RJ postulou no ano de 2005 uma ação declaratória<sup>21</sup> como forma alternativa para a obtenção dos seus direitos fundiários.

Ocorrendo, então, a certificação de autorreconhecimento pela Fundação Cultural Palmares, através da Portaria nº 29/2006 de 13/12/2006, concomitantemente à conclusão, em outubro de 2006, pelo INCRA, do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) que

---

<sup>20</sup>Vide informações colhidas no Estatuto da Associação registrado no Cartório do 1º ofício de Valença no ano de 2005, sob assessoria jurídica da Defensoria Pública do Rio de Janeiro.

<sup>21</sup>2ª. Vara da Comarca de Valença, RJ: Processo nº 2005.064.002120-6.

abordou aspectos cartográficos, fundiários, agronômicos, ecológicos, geográficos, socioeconômicos, históricos e antropológicos da comunidade.

Em janeiro de 2009 o INCRA reconheceu como território da Comunidade Remanescente do Quilombo São José da Serra, a área de 476 hectares conforme as informações produzidas pelo RTID, e em comemoração ao Dia de Zumbi dos Palmares. O então presidente Luiz Inácio Lula da Silva editou, em 20 de novembro de 2009, decreto declarando como de interesse social os imóveis abrangidos pelo Território Quilombola de São José da Serra, o que autorizou o INCRA a propor as necessárias ações de desapropriação das áreas ocupadas por terceiros no território tradicional quilombola. Finalmente, em 10/11/2011, foi proposta pelo INCRA uma ação judicial, a primeira no estado do Rio de Janeiro<sup>22</sup> pela titulação das comunidades quilombolas, para a desapropriação de uma área com cerca de 187 hectares integrante do território tradicional, ocupada por diversos proprietários, a favor da comunidade do Quilombo São José da Serra. Cujas decisões para imissão na posse provisória ocorreram no ano de 2015, tendo sido confirmada por sentença em 02/02/2022, com apelação do INCRA ao TRF2 para discussão dos juros compensatórios.

### **Lideranças naturais tradicionais: Toninho Canecão**

Antônio Nascimento Fernandes<sup>23</sup>, “Toninho Canecão”, nasceu em 09/11/1945<sup>24</sup>. O seu avô, José Geraldo Fernandes, conhecido como “Zequinha”, era o líder natural da comunidade quilombola e por estar perdendo a visão, Toninho, quando criança, foi morar com ele para auxiliá-lo.

Desta forma começou a ser preparado para assumir o lugar de liderança que exercia seu avô. Na infância era conhecido por “Zequinha”, tendo em vista a qualidade de liderança de seu avô. Nos jogos de futebol era designado para dividir os times, sem saber que isto era uma forma de preparação para a sua futura liderança e, também, aprendia segredos adquiridos no exercício da liderança pelo seu avô, que até hoje não podem ser contados.

---

<sup>22</sup>Justiça Federal em Barra do Pirai (RJ) Processo nº 0001021-02.2011.4.02.5119.

<sup>23</sup>FERNANDES, Antônio Nascimento. Entrevista concedida a José Roberto Fani Tambasco em 03/12/2016.

<sup>24</sup>Porém somente foi registrado oficialmente no ano de 1950, situação que com certeza trouxe inúmeras dificuldades previdenciárias para inúmeros outros membros da comunidade.



Pela tradição da comunidade o filho mais velho, neste caso o seu pai Sebastião Antônio Fernandes, sempre era designado para amparar os pais na velhice, já que naquele tempo não haviam benefícios previdenciários que amparassem os trabalhadores rurais, razão pela qual o pai não foi preparado para assumir a liderança. O pai conversava com os irmãos através de uma linguagem que não sabe identificar, também utilizada pelos mais velhos da comunidade, a qual por motivo de segurança não era repassada aos mais novos e, desta forma, perderam-se os conhecimentos desta linguagem.

A comunidade sofreu dois cismas importantes. O primeiro em 1920 quando inúmeros membros se deslocaram para trabalhar na colheita de laranja nas fazendas da região da Baixada Fluminense, onde mesmo com o declínio dos laranjais, no final da década de 1930, face a uma praga agrícola denominada “mosca do Mediterrâneo”, lá se mantiveram. Havendo ainda hoje um núcleo de parentes estabelecidos no município de Queimados que continuam a manter o relacionamento social, através de visitas entre os grupos, principalmente nos períodos das festas tradicionais do quilombo.

Os membros que se deslocaram para a Baixada Fluminense, na década de 1920, mantiveram contato com os remanescentes da comunidade através das constantes viagens realizadas pelo seu avô Zequinha, que levava e trazia recados, transmitidos oralmente, para manter o vínculo entre os parentes e amigos. Viagens estas realizadas a pé que duravam quatro dias para ir e quatro para voltar, recebendo pouso e alimentação pelo caminho nas casas de amigos.

A mãe, Zeferina Fernandes do Nascimento, na década de 1920, ainda pequena, foi morar na Baixada Fluminense, tendo a oportunidade de aprender a ler e escrever. Aos quinze anos, nos inícios da década de 40, casou-se e retornou à comunidade, tendo construído uma enorme sala em sua casa onde ensinava as primeiras letras aos membros da comunidade. Para vencer a resistência dos que não queriam aprender, cozinhava enormes tachos de inhame com melado, atraindo a atenção dos passantes que viravam os seus novos alunos.

O segundo cisma ocorreu quando um dos membros da família Ferraz, proprietária das terras em que a comunidade de São José morava, desde 1895 (MATTOS, 2005, p. 273), comprou uma fazenda em Valinhos, estado de São Paulo, levando grande parte dos habitantes da fazenda para lá trabalharem. As relações sociais ainda se mantêm entre as comunidades, sendo que hoje a fazenda paulista foi anexada à área urbana da cidade e os membros da comunidade residem em um loteamento feito nas terras da

fazenda, não havendo mais notícia da continuidade da primeira casa religiosa de matriz africana que orientava a comunidade quilombola desde tempos idos.

Toninho acreditava que estes cismas enfraqueceram a herança cultural africana da comunidade, pois, por exemplo, no segundo cisma, os responsáveis pela casa religiosa partiram sem deixar sucessores para a continuidade dos cultos na comunidade, ocasionando o fim das atividades religiosas coletivas, porém, sem prejuízo na continuidade das “benzeções”; da relação com a árvore sagrada, um Jequitibá, existente em uma pedreira próxima da comunidade, e também, da realização anual da “festa do preto velho”, comemorada no dia treze de maio, que continuou a ocorrer na comunidade, passando a ser franqueada aos visitantes no final da década de 90, chegando a atrair em uma só noite cerca de cinco mil pessoas, incluindo-se estrangeiros.

A religiosidade católica ocorria por iniciativa de seu avô, que erigiu uma pequena capela coberta por sapê em homenagem a São José, padroeiro da fazenda, onde ocorriam as orações da comunidade, atividade que somente foi acolhida pelo catolicismo formalmente pela atuação presencial do padre Sebastião, exímio tocador de sanfona, assassinado anos depois na cidade de Valença. Toninho, em suas memórias de infância, lembra que a igreja católica de Santa Isabel do Rio Preto, o povoamento mais próximo, não era lugar para negros, pois nas missas todos os lugares tinham os seus donos e a população negra se sentia inibida em compartilhar das cerimônias.

Esta capela em homenagem a São José Operário, posteriormente edificada em alvenaria, apresenta nas pinturas das paredes a imagem negra do santo, sugestão do padre Medoro de Oliveira Souza Neto, conforme nos relatou o atual vigário geral da Diocese de Valença, o padre José Antônio da Silva<sup>25</sup>, que na época era seu estagiário. A Capela está edificada no centro cívico da comunidade, junto à sede da Associação; a cozinha comunitária; o salão de festas, e o colégio de gestão municipalizada, onde são lecionadas em duas salas, com a presença de alunos de várias séries ao mesmo tempo, o ensino até a quinta série do ensino fundamental<sup>26</sup> – atual sexto ano do Ensino Fundamental – Anos Finais..

---

<sup>25</sup>Conversa informal com o pároco de Vassouras, RJ.

<sup>26</sup>Informação colhida durante a assessoria jurídica prestada à comunidade por José Roberto Fani Tambasco, na qualidade de Defensor Público Federal, no ano de 2021 para elaboração de resposta a uma notificação do Ministério Público Estadual quanto à natureza do funcionamento do colégio municipal.

A retomada da religiosidade de matriz afro-brasileira manifestou-se espontaneamente, através da mãe de Toninho, “Mãe Zeferina”, que após ter sido acometida de sintomas físicos gravíssimos, que levaram a família a achar que estava prestes a desencarnar, teve súbita melhora, passando, a partir deste momento, a incorporar uma entidade espiritual autodenominada “Caboclo Rompe Mata”, que a orientou a erguer um local para cultos com terreiro de chão batido, onde a comunidade passou a cultivar os ritos religiosos da Umbanda.

Com a morte de “Mãe Zeferina”, no ano de 2003, o comando da casa religiosa passou para sua filha, Terezinha do Nascimento Fernandes, “Mãe Tetê”, que até o presente momento<sup>27</sup> vem desempenhando suas funções de liderança espiritual, através das orientações religiosas e, também, das atividades culturais que envolvem a herança religiosa. Cabendo citar que antes das apresentações do Jongo os tambores são “cruzados” e que a fogueira da festa do Preto Velho recebe sua benção no início da cerimônia.

Aos quinze anos, Antônio Fernandes, saiu de casa em direção ao Rio de Janeiro para trabalhar, pois o seu avô queria que conhecesse o mundo para se tornar um grande líder comunitário. Caminhou a pé os primeiros vinte e quatro quilômetros, trabalhou na lavoura e na construção civil, sempre mandando parte de seus ganhos para ajudar a comunidade. Em 1968, prestou o serviço militar obrigatório na unidade militar de Valença, tendo passado também por unidades militares do Rio de Janeiro e São Paulo. Quando em serviço militar em Valença mandava o excedente da sopa do regimento para a comunidade, todas as sextas-feiras, através da linha de ônibus com destino ao distrito de Santa Isabel, fonte principal de carne para as refeições da comunidade. Assim como continuou mandando parte de seu soldo militar para a sua família e para a comunidade, cumprindo o compromisso firmado com seu avô.

Mesmo casado e com filhos, Toninho manteve o compromisso com a comunidade, após o falecimento do avô Zequinha, em 1979. Para tanto, contou com apoio de sua mulher Iracy, também natural da comunidade, tendo para ali retornado após passar à reserva remunerada como sargento, no ano de 1993, quando instruído pela vida começou a lutar pelos direitos da comunidade e também do distrito de Santa Isabel, tendo ocupado a presidência do Clube Social Isabelense, onde realizava festas para angariar verbas para a manutenção da entidade, e era sempre

---

<sup>27</sup>Informação colhida pelos contatos constantes com a família Fernandes, realizados no ano de 2022.

visto com um caneco pendurado no pescoço, razão de seu apelido “Canecão”.

Foi nomeado, nos anos de 1995 e 1996, subprefeito do distrito de Santa Isabel, conseguindo a realização de obras importantes para a região, tais como o fornecimento de água através de reservatórios, construção e restauração de pontes e estradas rurais, entre estas a estrada vicinal. Esta conecta a comunidade quilombola à rodovia que liga Barra do Pirai a Santa Isabel, a qual no período das chuvas somente era transitável a pé ou a cavalo. No ano de 1997, foi eleito vereador no município de Valença, tendo exercido o cargo até o ano de 2000, e segundo as suas memórias, foi o primeiro vereador negro do município, vindo gente de todos os cantos para lhe conhecer, pois não acreditavam que tal quebra de paradigma racial fosse possível.

No ano de 1998, através de um agente do Instituto de Terras e Cartografia do Estado do Rio de Janeiro – ITERJ, tomou conhecimento de que a comunidade de São José da Serra era uma autêntica comunidade quilombola no sentido constitucional, passando, então a se dedicar ao conhecimento da temática e a liderar a luta pelo seu reconhecimento e titulação como território tradicional. Neste período de conscientização da comunidade quilombola como sujeito de direitos constitucionais, o fazendeiro que havia comprado a fazenda no ano de 1998, visando descaracterizar o quilombo, tentou firmar contratos de comodato com os quilombolas e até mesmo se ofereceu para reformar as casas históricas de taipa batida com telhados de sapê com instalação de telhados novos, mas sob a orientação de Toninho, sempre amparado pelo aconselhamento e apoio dos membros mais antigos da comunidade, ninguém aderiu às propostas do fazendeiro.

Conhecemos Toninho Canecão no ano de 2010, quando implantamos a sede da Defensoria Pública da União em Volta Redonda, RJ, e desde então pelo exercício de nossa atividade como Defensor Público Federal, ou como integrante do Grupo de Trabalho Comunidades Tradicionais da DPU – GTCT (TAMBASCO, 2019) e convivemos ativamente na luta da comunidade quilombola de São José da Serra. Toninho nos confidenciou que a comunidade quilombola, por herança dos tempos de submissão à escravidão e, posteriormente, pela dependência econômica imposta pelos donos da terra, possuía temor reverencial aos fazendeiros brancos, e que quando lhes avistavam nas estradas, não conseguindo se esconder nas matas, permaneciam à margem do caminho de cabeça baixa, aguardando a sua passagem, somente respondendo o que lhes fosse perguntado, para, então, retomarem o seu

caminho. Situação de racismo estrutural que somente foi modificada com o acesso às políticas públicas e, sobretudo, pela inclusão social através do apoio das entidades de assistência jurídica, ensino superior e, principalmente, pelo reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade que passou a se apresentar em inúmeros eventos culturais e de resistência quilombola fora de seu território tradicional.

Toninho Canecão, carismático e determinado na defesa de sua comunidade quilombola, faleceu em 10 de março de 2022, e ainda na entrevista concedida no ano de 2016, nos disse que a sua liderança natural tradicional, quase uma herança do povo de Zumbi, não deveria ser passada obrigatoriamente para ninguém, pois além do fardo ser muito pesado, os tempos são outros e a associação se encarregará de manter viva esta herança histórica da resistência do povo negro escravizado por muitos e muitos anos.

### **A representação das comunidades por lideranças naturais e associações civis. Um exemplo de pluralismo jurídico nas estruturas do etnodireito**

A formação e manutenção histórica da estrutura social do Quilombo de São José da Serra através da organização e condução dos interesses da comunidade por meio de suas lideranças naturais é um fenômeno corrente nos registros dos quilombos históricos, que se replica em outras comunidades quilombolas contemporâneas<sup>28</sup>, ou até mesmo entre outros povos tradicionais como os ciganos (TAMBASCO, 2018, p. 111/28).

A capacitação das lideranças naturais tradicionais decorre de um processo de transmissão oral, sedimentada na convivência constante com os membros basilares da comunidade, onde se adquire o conhecimento das origens memoriais da comunidade; a sua formação territorial; gênese das famílias integrantes; além dos fatos relevantes, públicos e privados, que induzem ao seu estado de coesão social, enquanto indicadores objetivos dos interesses que dirigem o estado de satisfação comunitária. Já a representação determinada pela ordem jurídica se constitui por meio de associações civis, face à disposição imposta pelo artigo nº 17 do Decreto nº 4.883/2003, em um processo de reprodução do sistema representativo democrático, exigindo de seus representantes, além de qualidades pessoais

---

<sup>28</sup>Podemos indicar como exemplo o líder quilombola Miguel Francisco da Silva do Quilombo de Santana no município de Quatis, RJ, que também nos narrou a sua trajetória de liderança como legado sucessório da liderança natural de seu avô.

de liderança, somente a ciência formal dos compromissos acordados no estatuto e regimento das mesmas.

Desta forma, as comunidades tradicionais, mesmo que representadas formalmente por suas associações civis, mantém, como forma de autoidentificação orgânica, se define como uma estrutura social constituída por suas lideranças naturais, compostas pelo conjunto dos membros basilares da comunidade, geralmente os anciãos, os quais, por sua contribuição histórica, são as verdadeiras referências delineadoras das suas estruturas culturais essenciais à manutenção do seu autorreconhecimento. Constatando-se, por meio da análise destas estruturas de representação, a existência de um arcabouço jurídico próprio das estruturas do etnodireito tradicional, que infere na coexistência dos sistemas de representação tradicional e jurídico, levando ao reconhecimento do pluralismo jurídico. O qual, em apertada síntese, consoante Santos (2014, p.47/58) encontra a primeira discussão doutrinária, para o seu reconhecimento, na existência ou não de uma estrutura que possa ser denominada como direito (etnodireito) nas comunidades quilombolas.

Tendo como pressuposto o reconhecimento dos quilombos, enquanto unidades políticas independentes, dentro de uma perspectiva plurinacionalista, a representação natural dos mesmos, deixaria de ocorrer como pessoas jurídicas de direito privado representados por suas associações civis, nos moldes do artigo nº 44, I do Código Civil (CC) de 2002, e passaria a ocorrer como pessoa jurídica de direito interno, nos moldes do artigo 41 do CC, portanto legitimando-se as estruturas de lideranças naturais enquanto expressão de instância de deliberação comunitária. Outrossim, ainda que a aplicação da perspectiva plurinacionalista dependa de uma transformação constitucional, não nos parece haver impedimento para que, dentro do atual bloco de constitucionalidade, sob a ótica do pluralismo jurídico enquanto etnodireito das minorias, seja reconhecida a representação das comunidades quilombolas, como pessoa jurídica de direito privado, com o reconhecimento da representatividade exercida pelas lideranças naturais, sob a expressão formal da vontade da comunidade como ensejadora, *per se*, da existência do reconhecimento de um direito amparado nos usos e costumes tradicionais.

Este pluralismo jurídico, sob a forma de expressão de representatividade única das lideranças naturais tradicionais ou em exercício conjunto com as estruturas das associações civis das comunidades quilombolas, enquanto elemento objetivo da cultura

quilombola, deve ser reconhecido, a priori, pelas próprias comunidades tradicionais. Podendo-se, até mesmo, por sua importância intrínseca, fazer constar a participação das lideranças ancestrais, enquanto expressivas da vontade da comunidade, como instância consultiva nos estatutos das associações civis representativas das comunidades quilombolas. Tornando-se, então, esta decisão como parte integrante de seus protocolos autonômicos para a orientação de consultas prévias livres e desimpedidas, nos moldes da Convenção nº 169 da OIT.

Do mesmo modo, na ausência de atos expressos que indiquem o papel das lideranças tradicionais, para fins de legitimação dos atos administrativos e negociais, devem ser as instâncias representadas pelas lideranças naturais tradicionais reconhecidas pelas entidades públicas e privadas que necessitem iniciar procedimentos de consultas prévias para a realização de atos de gestão ou execução que envolvam os interesses destas comunidades.

## **Conclusão**

Os quilombos históricos, enquanto comunidades independentes, possuíam estruturação social baseada em lideranças naturais com exercício, autônomo ou acumulado, dos poderes político, jurídico e religioso, sempre com independência organizacional, porém, limitada pela necessidade de resolução de conflitos face ao estamento colonizador, cujo objeto primordial era a destruição das estruturas de poder quilombola e a captura de seus integrantes como mão de obra escravizada para fomento nos diversos ciclos econômicos brasileiros. Podendo-se, destarte, pela análise de suas características de organização social interpretadas diante dos novos conceitos sócio-políticos vigentes, caracterizá-los como verdadeiras unidades políticas com autogestão e independência deliberativa.

Destarte, as atuais lideranças naturais devem ser reconhecidas como representativas das comunidades tradicionais quilombolas, pelas entidades públicas e privadas, não somente como ato de deferência aos costumes, mas, sobretudo, por encontrarem o seu reconhecimento dentro do pluralismo jurídico, portanto, amparadas pelo normativo da Convenção nº 169 da OIT, ratificado como norma supralegal no ordenamento brasileiro. A negligência deste reconhecimento gera, em tese, a nulidade formal dos atos de gestão e execução realizados sem a consulta expressa pela vontade ancestral destes elementos, por serem representativos da conservação da coesão histórica e cultural destas comunidades.

Nada obstando-se à conclusão de que os quilombos brasileiros contemporâneos, por serem reconhecidos pela CF/88 como remanescentes dos quilombos históricos, elementos formadores essenciais da história brasileira, detentores do domínio de seus territórios tradicionais, também reconhecidos pela Corte-IDH como sujeitos do direito à autoregulação social e normativa de suas organizações tradicionais e, sobretudo, por serem representantes étnicos de parcela significativa dos componentes raciais negros do povo brasileiro, sejam incluídos nas reformas de adequação constitucional vindouras com vistas à implantação do plurinacionalismo, como representantes de uma das nações componentes do Estado Brasileiro .

## Referências

- ANJOS, R. S. A. dos. *Quilombos – Geografia Africana, Cartografia Étnica, Territórios Tradicionais*. Brasília: Mapas Editora & Consultoria, 2009
- ARRUTI, J. M. *Mocambo: Antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru, SP: Edusc, 2006.
- BARBOSA, W. de A. *A decadência das minas e a fuga da mineração*. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade Federal de Minas Gerais, 1971.
- BASTIDE, R. The Other Quilombos. In: PRICE, R. (Ed.). *Maroon Societies: Rebel Slave communities in the americam*. New York: Anchor Books, 1973, p. 186-196.
- BRAGA, G. H. F. *De Vassouras: história, fatos, gente*. Rio de Janeiro: Ultra-set Editora, 1978.
- BRASIL. *Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho*, promulgada pelo Decreto nº 58.824, de 14 de julho de 1966. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/decretos/1966/D58824.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1966/D58824.html). Acesso em 28 set. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 28 set. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 10.406*, de 10 de janeiro de 2002, Código Civil. Disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm). Acesso em 28 de set. 2022
- BRASIL. *Decreto nº 4.887*, de 20 de novembro de 2003. Disponível em  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm). Acesso em 28 de set. 2022.



BRASIL. (Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho) *Decreto nº 10.088*, de 5 de novembro de 2019. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm). Acesso em 28 set. 2022.

FERREIRA, L. D. *História de Valença* (Estado do Rio de Janeiro) 1803-1924- 2ª edição. Valença, RJ: Edição do Autor, 1978.

GOMES, F. dos S. *Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015

LEONI IÓRIO, José. *Subsídios para a história de Valença, RJ – 1793-1952 – 2ª edição*. Valença, RJ: Edição do Autor, 2013.

MATTOS, H. M. Novos quilombos: re-significações da memória do cativo entre descendentes da última geração de escravos. In: RIOS, A. L.; MATTOS, H. (Org.). *Memórias do Cativo: família, trabalho e cidadania no pós-abolição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

PATY DO ALFERES, Francisco Peixoto de Lacerda Werneck, Barão de. *Memória sobre a fundação de uma fazenda na província do Rio de Janeiro*. Brasília: Senado Federal, 1985.

QUILOMBO DE SÃO JOSÉ. *CD-livro gravado ao vivo em outubro de 2004 no Quilombo São José*, Valença, Rio de Janeiro. Produção fonográfica: GRAMI – Gravadora alternativa de Música Independente do Brasil Ltda.; Textos de Antônio do Nascimento Fernandes, Hebe Maria Mattos e André Marcos.

RIBEIRO, D. Etnicidade, indigenato e campesinato. *Revista Vozes*, Volume LXXIII, outubro, nº 8. São Paulo: Editora Vozes, 1979. Fls. 5/18.

SANTOS, B. de S. *O direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito, parte 1*. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, B. de S. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. New York: Routledge, 2016.

STEIN, S. J. *Vassouras: A Brazilian Coffee County: 1850-1900*. New York: Harvard University Press, 1970.

TAMBASCO, J. C. V. *A Vila de Vassouras e a Economia do Café: A ascensão e o declínio da cafeicultura no Vale do Paraíba (1833-1888)*. Vassouras, RJ: Edição do Autor, 2010.

TAMBASCO, J. R. F. Ciganos no sul do Estado do Rio de Janeiro: Transformações sociais e acesso aos direitos fundamentais. *Revista da Defensoria Pública da União*, Brasília, n. 11, p. 111-128, 2018.

TAMBASCO, J. R. F. GT Comunidades Tradicionais: instrumento institucional para aprimoramento das macropolíticas da Defensoria Pública da União voltadas para a prestação de assistência jurídica gratuita

às comunidades e povos originários. *Revista das Defensorias Públicas do Mercosul*, Brasília, n. 07, p. 53-70, 2019.

YRIGOYEN FAJARDO, R. Z. Pluralismo jurídico y jurisdicción indígena en el horizonte del constitucionalismo pluralista. *In: AHRENS, H. (Ed.). El Estado de derecho hoy en América Latina*. Libro en homenaje a Horst Schönbohm. Colección Fundación Konrad Adenauer. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016, p. 171-193.

## **Seção C**

### **Recepção do Mundo Antigo**



## RECEPÇÃO, USO E APROPRIAÇÃO DA ESPARTA ANTIGA, NAS REVOLUÇÕES AMERICANA E FRANCESA<sup>1</sup>

César Fornis

Esparta foi, inclusive acima de Atenas, o principal paradigma grego no qual se observou a tradição ocidental. No período anterior ao que trataremos aqui, abordado em outro momento (FORNIS, 2012), o Iluminismo – com a *Enciclopédia* como a sua figura de maior destaque – acabara de legitimar tanto a exaltação da ordem política lacedemônia, quanto a exemplaridade de alguns esparciatas que encarnavam as melhores virtudes do cidadão helênico. As revoluções americana e francesa são entendidas, em certa medida, como a continuidade desse modelo que, no entanto, passou a ser contestado e será desconstruído pelo liberalismo oitocentista, para ressurgir com extraordinário vigor e sob diferentes aspectos com a Alemanha Nacional Socialista, já no século XX (FORNIS, 2018).

Seguindo a ordem cronológica, começaremos com a Revolução Americana, que eclodiu em 1776. No novo continente, a influência calvinista havia proclamado que a independência das colônias deveria causar não apenas a libertação política, mas também a libertação moral, o fim de corrupção da corte inglesa e do comércio. Tal regeneração moral levaria à “uma Esparta cristã”, como defendeu Samuel Adams, o “filho da liberdade”, em Boston. Este era primo de John Adams e um dos “Pais Fundadores” que, sem dúvidas, recorreu à Esparta por suas virtudes tradicionais de austeridade, o seu sentimento cívico, o seu amor pela liberdade, a sua coragem e patriotismo (REINHOLD, 1984, p. 156-157, 253; RICHARD, 1994, p. 73; 2008, p. 31; JENSEN, 2018, p. 706). John Dickinson, outro dos “pais da pátria”, refere-se aos três últimos atributos “espartanos”, em suas *Letters from a Farmer in Pennsylvania* (1767-1768), chegando a acrescentar à frieza espartana na batalha. As cartas citadas com as qualidades de Esparta foram dirigidas às treze colônias, com a intenção de uni-las contra a imposição de impostos pelo Parlamento britânico, a princípio sem recorrer à violência (RICHARD, 1994, p. 73; 2008, p. 31; JENSEN, 2018, p. 705-706):

---

<sup>1</sup>Este trabalho foi elaborado no âmbito dos projetos PID2020-120048GB-I00, PID2020-112558GB-I00 e US-1380257. Este trabalho foi traduzido para o português pelo Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção, e revisado pela Prof.<sup>a</sup> M.Sc. Mônica Cristina Soares Barretto e pela Prof.<sup>a</sup> Esp. Vany Cordeiro da Silva.

A tal maravilloso grado fueron los antiguos espartanos, tan bravo y libre pueblo como nunca ha existido, inspirados por este feliz temperamento del alma que, rechazando incluso en sus batallas el uso de trompetas y otros instrumentos para elevar el ardor y la rabia, marchaban a escenas de destrucción y horror, con el sonido de las flautas, a la música de las cuales sus pasos mantenían el ritmo<sup>2</sup>

No geral, por sua vez, estes “Pais Fundadores” do recém-nascido Estados Unidos da América, em sua ânsia por dotar a nova nação de uma Magna Carta, parecem não ter olhado em demasia para a Antiguidade clássica em suas buscas pela legitimação de seus argumentos e pontos de vista<sup>3</sup>. A América era nova e única e, a esse respeito, Benjamin Franklin havia criticado os seus concidadãos por perderem tempo buscando conselhos políticos em algumas repúblicas antigas já extintas, as quais os americanos não poderiam tomar como referência (ROBERTS, 1994a, p. 177, 185; 1994b, p.87). Apesar de tudo, quando o fizeram, dirigiram o seu interesse para Roma: Washington D.C. tem um Capitólio e não uma Acrópole, e tem um Senado e não “Boulé” ou “Gerúsia”. E mesmo esse reconhecimento era desigual: afinal, o comportamento da Roma republicana com as suas colônias foi aplaudido, enquanto os imperadores foram repudiados como a encarnação de uma tirania, cuja História deveria servir de advertência.

Em todo caso, é possível discernir elementos de admiração por Esparta e, especificamente, pelo seu equilíbrio proverbial e estabilidade constitucional, certamente maiores do que poderia proporcionar uma democracia ateniense – dotada de uma história convulsiva e propensa a “excessos”<sup>4</sup>. Assim, quando John Adams, o segundo presidente dos

---

<sup>2</sup>Embora estejamos traduzindo este texto para o português do Brasil, optamos por manter as citações diretas tal como citadas originalmente por César Fornis, de modo que o/a leitor/a possa interagir com trechos originais do material acessado pelo autor deste texto. Portanto, todas as citações diretas deste texto serão mantidas no espanhol (Notas do tradutor).

<sup>3</sup>Esta é uma crença amplamente reconhecida, embora nos últimos anos tenha sido contestada por autores como Richard (1994) e Martínez Maza (2013), que vislumbram uma maior “influência formativa” dos clássicos sobre os “Pais Fundadores”, o que resultaria no uso frequente de símbolos e modelos clássicos.

<sup>4</sup>Em geral Reinhold (1984, p. 97-98) acrescenta, no entanto, certa suspeita ao caráter inabalável daquela “perfeição constitucional” das repúblicas de Esparta, Roma e Cartago, pouco condizentes com o dinamismo da América. Cf. também Roberts (1994a, p. 179-193; 1994b, p. 90-91).

Estados Unidos da América, dedica uma vintena de páginas à democracia ateniense em seu *A Defense of the Constitutions of Government of the United States of America* (1787), o seu enfoque reside na “democracia” de Sólon, e não na sua versão “clássica” dos séculos V e IV. Esta última poderia colocar em risco direitos tão sagrados, como a propriedade, ou levar ao cancelamento de dívidas e aopagamento de altos impostos pelas classes sociais abastadas (HANSEN, 1992, p. 18): No entanto, ele considera que essa “democracia” soloniana fracassou, visto que provocou a tirania de Pisístrato pouco depois de sua implementação. Segundo Adams, o problema da democracia ateniense era a sua falta de moderação, a qual não era equilibrada pelas outras duas ordens políticas, de modo que “su gloria fue un resplandor fugaz, como la aparición momentánea de una divinidad a un héroe antiguo, que al dejar solo entrever por un instante las bellezas celestiales, acrecentaba la sensación de que no se había visto nunca” (RICHARD, 1994, p. 138). Somado a isso, Atenas também era uma potência imperial que mantinha sob o seu controle alguns estados gregos, que se equiparavam às colônias subjugadas e escravizadas, como demonstra a seguinte citação de James Madison, o quarto presidente dos Estados Unidos: “colonias dependientes tienen una relación con el Estado superior que no es la de hijos y padres en el lenguaje común, sino la de esclavos y dueños” (RAHE, 1994, p. 179): Para Madison, um Senado poderoso e estável com membros vitalícios (como os de Esparta, Roma ou Cartago) era necessário para servir de “anclaje frente a las fluctuaciones populares”, pois “ni aunque cada ciudadano ateniense hubiera sido un Sócrates, la Asamblea habría dejado de ser una turba” (RICHARD, 1994, p. 140; JENSEN, 2018, p. 708). Cabe lembrar também que, em 1790, James Wilson citou com aprovação a importância que Esparta atribuía à educação, que permanecia sobre os cuidados das mais altas autoridades do Estado (RICHARD, 1994, p. 73).

No entanto, a submissão total da liberdade individual e o militarismo exagerado não foram exatamente do agrado dos líderes do novo país: Thomas Jefferson, terceiro presidente dos Estados Unidos e o mais bem educado na tradição clássica entre os “Pais Fundadores”, redonda no *locus classicus* de que os espartanos foram “monjes soldado que tienen reducida a la más abyecta esclavitud a la clase trabajadora”, Alexander Hamilton, primeiro secretário do Tesouro, chama Esparta de “poco más que un campamento (militar) bien regulado” e John Adams, em resposta à felicidade que Licurgo proporcionou aos esparciatas, e se questiona “si tal felicidad es estar confinado en una jaula, madriguera o cueva”, um isolacionismo que junto com “su desprecio de la riqueza” não

eram dignos de emulação caso se pretendesse entrar nos circuitos comerciais (RICHARD, 1994, p. 73-74; 2008, p. 32; JENSEN, 2018, p. 706). Precisamente Adams, que em sua já mencionada *Defensa de las Constituciones* se considera o mais forte defensor da divisão e do equilíbrio dos poderes, não chega a ver em Esparta o paradigma da Constituição mista, melhor encarnado pela Roma republicana. É verdade que, às vezes, ele elogia a combinação licurgueana das melhores características dos diferentes regimes políticos para evitar as “inconveniências” das formas simples de governo, mas, em outras ocasiões, observa uma clara preeminência da Gerúsia, ou o Conselho dos anciãos, nos assuntos legislativos e executivos, com os reis e o *démos* como meros comparsas políticos. Se Esparta manteve a sua hegemonia e estabilidade por vários séculos, estas não se deram pela distribuição equitativa do poder, mas por um sistema social e de valores que promovia a adesão e a fidelidade à república. Até que, naturalmente, esse sistema foi pervertido e acabou sendo destruído pela introdução do luxo e de costumes estrangeiros, após a vitória sobre Atenas, mostrando neste ponto uma linha de continuidade clara com os autores greco-romanos (RICHARD, 1994, p. 136-137; MARTÍNEZ MAZA, 2013, p. 215-218; JENSEN, 2018, p. 706). O seu filho e o sexto presidente da nação, John Quincy Adams, se expressou de forma mais contundente sobre Licurgo, em um debate na Universidade de Harvard, ocorrido em 1786 (JENSEN, 2018, p. 706):

Los buenos sentimientos del corazón que hacen al ser humano amable fueron enteramente excluidos del sistema de Licurgo. Muchas de sus leyes despliegan una bárbara crueldad, mientras la hermosa ciencia, cuya persuasiva voz calma las impetuosas pasiones de la juventud y mitiga las enfermedades de la edad, fue desechada dentro de los muros de Esparta por este salvaje legislador.

Contudo, reiteramos que os teóricos dos Estados Unidos, tendo *The Federalist Papers* como um marco destacado de interpretação e de conformação do texto constitucional, estavam convencidos de que havia nascido uma nova ciência política e uma nova filosofia de governo que pouco, ou nada, tinham a ver com àquelas dos antigos. O sistema político que surgiu “no era ni griego ni troyano, sino puramente americano”, como sintetizou Alexander Hamilton, enquanto James Wilson comemorava que a Constituição americana havia sido preparada e ratificada por convenções escolhidas para esse fim e não, como os antigos sistemas políticos, imposta



por ditadores temporários como Numa, Licurgo e Sólon (RICHARD, 1994, p. 227). Em seu *Inquiry into the Principles and Policy of the Government of the United States* (publicado tardiamente, em 1814), John Taylor deixou igualmente claro que os governos das repúblicas gregas ou da república romana haviam se fundamentado em engano para preservar o poder, tornando irrelevante escavar “entre las reliquias de la Antigüedad” (REINHOLD, 1984, p. 107).

Em outro grande debate, o do federalismo, os federalistas buscavam o sustento de suas teses nas velhas repúblicas –e nas ligas– da Antiguidade, enquanto os antifederalistas apontavam para as imperfeições que estas detinham<sup>5</sup>. Quanto ao regime político, os teóricos do republicanismo americano, temerosos dos democratas contemporâneos, continuaram traçando um retrato bastante negativo de uma democracia ateniense que consideravam prejudicial à estabilidade, até que tal imagem foi mitigando conforme o novo Estado conhecia tempos de tranquilidade (em geral, ROBERTS, 1994b). No entanto, as mesmas razões que promoviam a temida instabilidade e a anarquia farão que se seguisse censurando a imagem mais radical da democracia antiga, em favor de uma mais “moderada”, uma falsa democracia que abarca uma pequena extensão da classe dominante, à medida em que somente os cidadãos de plenos direitos podem participar dos assuntos públicos. Tal concepção aparece enraizada na obra glorificada de Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique* (1835-1840), quem reconhecia ter problemas para distinguir “lo que es democrático de lo que es revolucionario” e não teve escrúpulos em afirmar: “Siento una afición racional por las instituciones democráticas, pero soy aristócrata por instinto, es decir, desprecio y temo a la masa. Amo con pasión la libertad, la legalidad, el respeto de los derechos, pero no la democracia. Esto es lo que siento en el fondo del alma. Odio la demagogia” (NELSON, 2004, p. 234-251).

Na esfera econômica e moral, o proprietário de terras e hoplita esparciata foi o melhor modelo para o jovem agricultor republicano (WINTERER, 2002, p. 20); em 1814 John Taylor elogiou, por exemplo, as virtudes da aristocracia fundiária espartana contra os vícios da oligarquia comercial britânica (RICHARD, 1994, p. 73; 2008, p. 31). A escravidão logo entra em jogo, mas, a princípio, não implica uma contradição com o republicanismo: no primeiro congresso federal (1789), James Jackson, da

---

<sup>5</sup>Em sua denúncia à estagnação da Constituição e dos órgãos federais, um velho deputado Whig chegou a equiparar os federalistas a Licurgo, por fazerem votar que as leis não seriam alteradas até o seu retorno e, finalmente, nunca mais (cf. RICHARD, 1994, p. 118).

Geórgia, proclama que “los más puros hijos de la libertad en las repúblicas griegas, los ciudadanos de Atenas y Lacedemonia, tuvieron todos esclavos”. Alguns, entretanto, como o advogado e político Hugh S. Legaré, procurador-geral da Carolina do Sul e depois dos Estados Unidos, tentaram se desvincular desse passado, porque entendiam que os espartanos exerciam uma tirania sobre “sus hermanos subyugados” como propriedade do Estado, que em tudo se assemelhava à relação pessoal e paternalista que o latifundiário sulista mantinha com os negros, visivelmente inferiores. A partir dessa perspectiva, os hilotas modernos seriam os escravos assalariados do Norte e do velho continente (RAWSON, 1969, p. 369). Mas, a verdade é que, à medida que a divergência sobre a escravidão se tornava mais acirrada e acompanhava os temores de uma guerra civil, o Sul agrícola passou a se identificar com Esparta, atuando como um contraponto ao Norte industrial que se identificou com Atenas, dois antagonistas condenados, segundo John Adams em 1821, a repetir uma Guerra do Peloponeso para resolver as suas diferenças (RICHARD, 1994, p. 98). No romance *Philothea* (1836), ambientado na Grécia, a apologista abolicionista Lydia Marie Child, desenha conscientemente uma Atenas culta e “ianque” contra uma Esparta “sulista” e cruelmente escravista (JENSEN, 2018, p. 711). Precisamente com a finalidade de contrastar os sofrimentos dos escravos africanos nas plantações americanas, o abolicionista negro David Walker assegura em *Appeal to the Coloured Citizens of the World* (1829), livro proibido em vários estados, que nem mesmo os hilotas espartanos recebiam maus-tratos semelhantes (HODKINSON, HALL, 2011, p. 95-96):

¿Puede algún hombre mostrarme un artículo en una página de Historia Antigua que especifique que los espartanos encadenaron y maniataron a los hilotas, y que los arrancaron de sus esposas e hijos, a los hijos de sus padres, a las madres de sus hijos lactantes, a las esposas de sus maridos, llevándolos de una parte a otra del país? Nótese que los espartanos eran paganos, que vivieron mucho tiempo antes de que nuestro Divino Maestro hiciera su aparición en carne.

Em plena Guerra Civil Americana, o termo hilotismo é usado como sinônimo de escravidão por Jefferson Davis, presidente da Confederação do Sul, em seu *Address* entregue em 5 de janeiro de 1863 em Richmond, que era a resposta confederada à proclamação da emancipação dos escravos feita por Lincoln: “Todos los negros libres que sean cogidos

en los estados vencidos por la fuerza de nuestras armas, serán reducidos a la condición de hilotismo con el fin de restituir la situación normal de las razas blanca y negra sobre una base permanente y evitar que la paz pública se vea amenazada”; um ano depois, diante da inferioridade numérica em relação às forças ianques, o general Patrick Cleburne propôs alistar os escravos no exército, acreditando que eles poderiam lutar por seus senhores, assim como os hilotas fizeram em certos momentos em Esparta.

O conflito é, definitivamente, o “renascimento” da Guerra do Peloponeso, especialmente nos círculos acadêmicos, do qual o ensaio *A Southerner in the Peloponnesian War* (1863) do proeminente filólogo clássico (e combatente) Basil Gildersleeve nos fornece um magnífico exemplo (JENSEN, 2018, p. 711-712):

La guerra del Peloponeso, como la nuestra, fue una guerra entre dos ligas, la Unión del Norte y la Confederación del Sur. La primera, representada por Atenas, era un poder naval; la segunda, bajo el liderazgo de Esparta, un poder terrestre. Los atenienses representaban el elemento progresista, los espartanos el conservador. Los atenienses creían en un gobierno fuertemente centralizado, los lacedemonios profesaron una mayor consideración por la autonomía.

Agora, atravesemos o Atlântico para nos aproximarmos da Revolução Francesa, onde o uso, a apropriação e a instrumentalização do paradigma espartano foram muito mais intensos<sup>6</sup>. Já às vésperas da eclosão em 1789, aqueles que acabariam com o *Ancien Régime* sonhavam com o passado clássico como a fonte de regeneração moral para o presente. Se Manon Phlipon, mais tarde conhecida como Madame Roland, lamentava em sua juventude não ter nascido espartana ou romana, o que lhe permitiria desfrutar da liberdade e das instituições republicanas<sup>7</sup>, Servan

---

<sup>6</sup>Sobre a Antiguidade na Revolução Francesa: Parker (1937) e Mossé (1989), a quem devemos muito do que segue, mas, ver também Badolle (1926, p. 341-382); Díaz Plaja (1960); Hartog (1993); Roberts (1994a, p. 193-197); Morel (1996); Querol Sanz (2015). Dentre os que se concentram em Esparta: Rawson (1969, p. 268-300); Mossé (2007); Mason (2018, p. 680-681). Todos eles ilustram em os textos com as abundantes citações de Esparta e dos espartanos extraídas dos arquivos parlamentares, durante o período revolucionário (105 e 43, respectivamente, por 188 e 63 de Atenas e dos atenienses, além de 150 genéricas da Grécia, que, de fato, se referem tanto a cidades quanto à vilas).

<sup>7</sup>Na maturidade, a líder girondina abandonou esses sonhos juvenis e, em 1790, escreveu em suas memórias: “Ya no hay razones para envidiar a las antiguas repúblicas: estamos

escrevia: “la encantadora Atenas embelesa mis sentidos, pero la virtuosa Esparta toca mi alma”, enquanto Brissot, um estudioso do código penal, sonhava em resgatar para a França a censura, as severas penas contra o adultério e as leis suntuárias da Antiguidade; todos eles viam nos espartanos e nos romanos amantes ardentes da liberdade, da pátria e da igualdade, virtudes políticas que decaíram ao mesmo tempo que as suas repúblicas [da Antiguidade]. Para poder contemplar Atenas e Roma em seus dias de glória, Servan na mesma passagem, antes que o Zeus de Fídias ou o Capitólio visitassem as casas de Aristides o Justo e Catão, verdadeiros templos de virtude (PARKER, 1937, p. 39, 62-63, 65). Contudo, o triunfo da Revolução Americana convenceria alguns, como Condorcet e Brissot, de que as reformas desejadas poderiam ter referências muito mais próximas no tempo e que as instituições da Pensilvânia eram mais viáveis de se aplicar na França, do que qualquer uma das greco-romanas.

Devedora do Iluminismo em muitos aspectos – “nacieron de una costilla de la *Enciclopedia*” (CANFORA, 2004, p. 61) –, a Revolução Francesa trará consigo um autêntico culto à Antiguidade que, no caso de Esparta, alcançará o seu paroxismo com os jacobinos. Por mais paradoxal que pareça à primeira vista, em uma França que pretende romper com o passado de muitas maneiras e iniciar uma nova Era –com o seu calendário correspondente–, a Antiguidade tem uma presença importante, tanto para que Desmoullins afirme que os revolucionários se sentiam criados “en las escuelas de Esparta y Roma”, quanto para que Saint-Just proclame que “el mundo está vacío desde los romanos; y su memoria lo llena y profetiza más la libertad” e as estátuas de Sólon, Licurgo, Platão e Demóstenes, do lado grego, e de Camilo, Públicola, Bruto e Cincinato, do lado romano, presidiram a galeria dos oradores na Convenção instalada nas Tulherias, na primavera de 1793.

Além dos líderes revolucionários, o fenômeno parece permear toda a sociedade: muitos cidadãos mudam os seus nomes por aqueles dos republicanos ilustres, como Catão, Bruto, Graco etc., e o mesmo aconteceu, depois da apostasia da fé cristã, com as comunidades que ostentavam nomes de santos, como a cidade de Saint-Marcellin que, em 1793, adota o nome de Termópilas. Com a perspectiva do exílio (em Londres), Chateaubriand escreverá no início de seu *Essai historique, politique et morale sur les révolutions sanciennes et modernes* (1797): “Era el momento en

---

siendo alumbrados por un presente más puro, la filosofía ha extendido el conocimiento de los derechos y deberes del hombre y seremos ciudadanos sin ser enemigos de los desafortunados que no comparten los beneficios de nuestro país” (cf. PARKER, 1937, p. 97).

que el cuerpo político todo maculado de defectos por la corrupción generalizada, cayó en tal relajación que una raza de hombres, levantándose de repente, hicieron en su vértigo resonar la hora de Esparta y de Atenas” (HARTOG, 1993, p. 56, n. 1); em um prefácio que acompanhava a reedição da obra em 1826, o visconde acrescentaria: “un caos en el que confluyen jacobinos y espartiatas, la Marsellesa y los cantos de Tirteo” (CHRISTIEN, LE TALLEC, 2013, p. 190). Passada a tormenta, Volney também denunciará em suas *Leçons d'Histoire*, que “nombres, apodos, vestidos, costumbres, leyes, todo ha querido ser espartiatia o romano” (RAWSON, 1969, p. 288).

Não é incomum que até o início do século XX, inclusive nos meios acadêmicos, se pensasse que os atos dos revolucionários estavam determinados por uma educação baseada nos clássicos, que havia se degenerado em idolatria e, conseqüentemente, a sua “concepción ideal del republicanismo clásico y de la virtud romana alimentó el pensamiento revolucionario del siglo XVIII” (PARKER, 1937, p. vii, 4-7, com alguns exemplos do século XIX). Mas, sem dúvida, essa inspiração clássica reflete *in primis* ingenuidade, superficialidade e falta de rigor histórico que transcende o nível mítico, como atesta a conhecida e engraçada anedota de um “Hérault de Séchelles” pedindo que lhe trouxessem a lei de Minos para consultá-la, visando à elaboração de um texto constitucional. Em geral, havia a convicção de que o homem antigo era corajoso, austero, com grande capacidade de se sacrificar e, sobretudo, adornado com virtudes ancestrais e um notável sentido do bem-comum. Nesse ambiente, como sintetizado por Luciano CANFORA (2007, p. 17), “los grandes clásicos son asumidos como vehículo ideológico, como portadores de modelos indiscutibles y normativos”.

A República Romana, com Bruto e Catão à frente, tornou-se, sem dúvida, a referência por excelência em virtude do simbolismo da liberdade e da resistência à tirania que encarnava. Ao olhar para o mundo grego, Atenas era o berço da democracia, um regime que muitos assimilavam com a “anarquia”, enquanto Esparta era a comunidade de cidadãos “iguais” (*homoioi*) no exercício e no gozo de seus direitos, um claro exemplo para aqueles que, como Babeuf, Fauchet ou Boissel, defendiam firmemente que a propriedade privada era contrária a todos os direitos naturais e fonte de todo o mal da sociedade. Por essa igualdade, Babeuf lideraria na primavera de 1796 a chamada *Conspiration des egaux* – cujo nome certamente derivava dos *homoioi* esparciatas –, e que o levaria a desfilar na força no ano seguinte (o seu então acólito Filippo Buonarroti descreveria essa insurreição como a *Conspiration pour l'égalité*, de 1828). Assim se

expressou “Graco” Babeuf no *Manifeste des Plébéiens*, publicado no *Le Tribun du peuple*, no dia 9 do Frimário, do ano IV da República (30 de novembro de 1795):

*La igualdad de hecho* no es una quimera. El ensayo práctico fue acometido con éxito por el gran tribuno Licurgo. Es sabido cómo llegó a instituir este sistema admirable en el que las obligaciones y las ventajas de la sociedad estaban repartidas por igual, en el que lo suficiente era distribuido entre todos sin pérdida y en el que nadie alcanzaba lo superfluo.

De fato, haviam muitos que pensavam que a igualdade de riqueza era quimérica. Entre estes não estava o abade Courmand, professor do Collège de France, para quem se constituía “la forma más segura de organizar una sociedad en la que todos los hombres fueran buenos y felices”, nem Bonneville, colaborador do abade Fauchet, o qual considerava que ele “llevaba poder, virtud y felicidad a los estados”; ambos brandiam o código de Licurgo em seu apoio (PARKER, 1937, p. 113).

Licurgo se remonta em igual proporção a virtude pública, a própria essência da liberdade que adorna a imagem dos esparciatas, assim, em 1º de Floreal do ano II (20 de abril de 1794) Billaud-Varenne pode dizer aos seus concidadãos: “La inflexible austeridad de Licurgo lo convirtió en Esparta en la base inquebrantable de la república; el carácter débil y confiado de Solón volvió a sumir a Atenas en la esclavitud” (DÍAZ PLAJA, 1960, p. 61; VIDAL-NAQUET, 1992, p. 193). Entre Licurgo e Sólon, que por vezes são tomados como profetas, cuja luz iluminava o caminho revolucionário (PARKER, 1937, p. 146-170), a escolha ficou clara para Billaud-Varenne, que afirmava que erradicaria a depravação para coibir o luxo e, ao acabar com o luxo, reduziria as desigualdades sociais<sup>8</sup>. Era necessário regenerar a cidadania francesa, pela força se fosse necessário, inculcando novos (mas, ao mesmo tempo antigos) valores e virtudes, especialmente os cívicos. E uma vez fortalecida, a República deveria exportar a revolução pela Europa: “nuestros soldados, cantando la libertad y el amor a la patria, les recuerdan los *beaux jours* de Esparta, cuando los discípulos de Licurgo iban contra el enemigo a los acordes de

---

<sup>8</sup>Paradoxalmente, esse revolucionário acabaria recorrendo ao modelo ateniense quando, depois de contribuir para a queda de Robespierre, renomeou este último como “tírano Pisístrato” e a si mesmo e Collot d'Herbois como “Harmódio e Aristógito”, os tiranidas atenienses.

la lira de Tirteo”, arenga de Jean Debry no verão de 1795, à sombra das vitórias napoleônicas (DÍAZ PLAJA, 1960, p. 37). Três anos antes, no início desfavorável da guerra contra os austríacos e prussianos, foram as invocações aos espartanos prestes a morrer nas Termópilas e aos atenienses prestes a conquistarem Maratona que inundaram os diários de sessão da Assembleia Legislativa, assim como o general Dumouriez se dispôs, após a queda de Verdun (o “portão da França”) em 2 de setembro de 1792, “a hacer de los desfiladeros de l’Argonne las Termópilas de Francia, más feliz de lo que fue Leónidas” (CHRISTIEN, LE TALLEC, 2013, p. 194).

Ao longo da Assembleia Constituinte, da Assembleia Legislativa e da Convenção Nacional, os revolucionários, com um conhecimento dos clássicos que, salvo raras exceções, se limitaram a Plutarco – aliás, o autor mais lido do século XVIII, que foi uma verdadeira *aetas Plutarchana*<sup>9</sup> –, e sempre por meio de traduções e paráfrases – paradoxalmente, a didática do grego e do latim nas escolas sofreu um declínio acentuado (CANFORA, 2007, p. 17) –, sustentavam diferentes visões da Antiguidade, moldadas em seus próprios princípios, esperanças e medos do presente (PARKER, 1937, p. 87-88). Claro que havia muitos que desdenhavam qualquer comparação possível com outros povos do passado clássico: “¿Qué pueden los franceses aprender de los espartanos con sus leyes e instituciones antinaturales?”, perguntou o deputado Codet em maio de 1792; um ano antes, o jornalista Regnaud de Saint-Angély culpava uma admiración sin sentido” por Esparta e Romão projeto revolucionário de submeter todas as leis a um referendo (PARKER, 1937, p. 2, 117).

A leitura mais tópica e ilusória de Esparta surgirá, sobretudo, nos planos nacionais de educação como forma de promover a regeneração

---

<sup>9</sup>Ver, *inter alia*, Howard (1970); Reinhold (1984, p. 250-264). “Leed y releed a menudo, monseñor, las vidas de los hombres ilustres de Plutarco. Los héroes de Plutarco no son casi todos más que simples ciudadanos. Elegid uno al que deseéis imitar. Pero os advierto, monseñor, que no sea un príncipe. No sé qué falsa y ambiciosa gloria empaña siempre la vida de los reyes más grandes. Olvidan con demasiada frecuencia que no son más que instrumentos de la bondad de su pueblo, y quieren que su pueblo sea el instrumento de su gloria. Elegid por modelo a un simple ciudadano de Grecia o de Roma, tomadlo por vuestro juez”, diz Mably em *De l'étude de l'histoire*, de 1775 (cf. SCHLEICH, 1986, p. 173). Mme. Roland relata, comovida, em suas *Mémoires* a experiência de, aos nove anos de idade (em 1763), levar Plutarco à igreja pela primeira, ao invés do livro de orações. Sobre os colégios e as leituras com que se formaram os futuros protagonistas da Revolução, ver Parker (1937, p. 8-36), que então (PARKER, 1937, p. 37-46) estuda mais detalhadamente, com base em suas próprias experiências, os casos de Desmoulins, Mercier, Brissot e Mme. Roland (de onde tiramos a anedota).

moral do povo francês, após a queda do Antigo Regime e a instauração da república: “Se han hecho leyes para la nación; ahora se trata de hacer la nación para las leyes”; “Interroguemos a Licurgo para saber el camino por el que logró hacer a los espartiatas el pueblo más virtuoso y sabio de Grecia”, exclamou Jacques Brival, deputado de Corrèze na Convenção (MOSSÉ, 2007, p. 281). Diante dos simpatizantes da Gironda, defensores de uma *paideia* tradicional helênica, mais humanista e refinada, cuja fiel expressão reside na ágora de Atenas, vários líderes jacobinos chegaram a conceber a implementação de uma pedagogia espartana, a cargo do Estado e livre da influência do clero, uma educação comum, disciplinada e marcial, baseada em divisões por classes etárias, exercícios físicos, frugalidade na alimentação, sobriedade no vestuário, aulas de moral patriótica e republicana e até coros e danças para jovens – do tipo guerreiro para o segmento masculino, e virginal para o feminino – desenvolvidas sob o olhar atento dos magistrados e do conselho de anciãos; o que já não lhes agradava tanto, e por isso foi silenciado, era a pederastia institucionalizada, ou ritualizada se quiserem, que era praticada em Esparta, onde as relações sexuais entre *erastai* e *eromenoi* não só tinham o consentimento do Estado, como também eram fomentadas como parte do processo de formação dos jovens em valores cidadãos (CARTLEDGE, 1981; LINK, 2009). Como acrescentou Volker Losemann (2010, p. 233) “el homoerotismo fue durante mucho tiempo un tema difícil para los laconófilos”.

Durante as Assembleias Constituinte e Legislativa, as primeiras divagações emulatórias dos jacobinos foram simplesmente condenadas ou desmentidas diante de relatos desfavoráveis de um Talleyrand que via nelas uma aberração contra os direitos paternos, ou de um Condorcet, conselheiro em assuntos educacionais da Assembleia Legislativa, para o qual a educação comum e igualitária de todos os cidadãos só era possível “allí donde no existía la inicua esclavitud”. Com a Convenção Nacional, dois grandes projetos foram apresentados ao *Comité d’Instruction Publique*. O primeiro, elaborado por Louis Michel Lepeletier entre dezembro de 1792 e janeiro de 1793, foi rejeitado pelo Comitê, mas, depois de seu assassinato, Robespierre assumiu e defendeu a obra do mártir revolucionário até obter o consentimento da Convenção no verão de 1793 (embora tenha sido revogado antes de qualquer iniciativa de execução). Nesse meio tempo, Alexandre Deleyre, amigo de Rousseau, havia elaborado um segundo projeto espartanizante que nunca foi aprovado. Em ambos os casos, os filhos deixariam a casa de sua família para viver em *maisons d’éducation* comunais, alheios a qualquer influência que atrapalhasse o processo de doutrinação, onde “todos, a expensas de la



república y bajo la santa ley de la igualdad, recibirían los mismos vestidos, la misma alimentación, la misma instrucción, los mismos cuidados”. Mas, se com Lepeletier, os jovens permaneceriam sob a guarda do Estado entre os cinco e os doze anos, com Deleyre seria dos sete aos dezoito; Lepeletier, menos idealista que Deleyre, também teria gostado de estender o período de homogeneização da educação pública até o final da adolescência, como encontramos em Platão e Licurgo, mas sabia que “el primero quería formar filósofos, el segundo sólo soldados, y Francia necesitaba granjeros, artesanos y mercaderes”; pelo mesmo motivo os meninos aprenderiam diversos ofícios, principalmente, a agricultura, o que provavelmente teria revoltado um filósofo e um legislador, e não se colocava tanta ênfase no patriotismo e na preparação física como no planejamento de Deleyre (mais detalhes em PARKER, 1937, p. 125-131; RAWSON, 1969, p. 281-282).

Devido ao seu potencial educativo, os republicanos de qualquer facção – os jacobinos com maior ímpeto – tentaram aproveitar, para organizar e regularizar as festividades locais de exaltação patriótica e republicana que, aparentemente de forma espontânea, o povo francês vinha celebrando, desde 1790, as chamadas *fédérations*. Essas federações se vestem com roupas helênicas, em grande parte espartanas, como em Boulogne-sur-Mer, onde em 14 de julho de 1791 ocorreu uma festa “digna de los mejores días de Lacedemonia”, com um jantar público em que todos os adultos que não eram celibatários egoístas participavam e, ao final da qual, eram apresentadas as crianças, conseguindo uma perfeita comunhão entre as duas faixas etárias, ao estilo das *gynsitia* ou banquetes comunitários que todos os dias, ao pôr-do-sol, cumpriam uma importante função social ao estreitar os laços sociais e dar coesão aos esparciatas como classe dominante da Lacedemônia (sobre essas refeições comunitárias dos espartanos: FORNIS, 2016, p. 389-395).

Em dezembro de 1792, Rabaut de Saint-Étienne submete à avaliação da Convenção que cada cantão deveria ter um *temple national* no qual todos os domingos os cidadãos se reúnam, ouçam lições de ética e a declaração de direitos, cantem hinos em homenagem ao país, da liberdade, da igualdade e da fraternidade, formando os cidadãos em todas as virtudes; se o bom tempo acompanhasse, à volta do recinto os cidadãos praticariam ginástica, jogos e exercícios militares; com a missão de vigiar algumas crianças e jovens uniformizados, os maiores de sessenta anos sentariam à parte e dentre eles alguns seriam escolhidos para integrar um senado que premiaria os melhores com elogios e prêmios, enquanto reprovariam publicamente os menos aptos. Como as analogias com a *agoge*, a *Gerousia* e, em geral, com a Esparta plutarquiana são óbvias, não faltou quem se

queixasse de que Rabaut tentava tornar os franceses em espartanos todos os domingos. A verdade é que Rabaut, quem foi descrito como um “socialista” por sua tentativa frustrada de reduzir as desigualdades econômicas estabelecendo um limite à propriedade individual, encontrou nas maneiras austeras e na moral dos espartanos – como se descrevem nos *Entretiens de Phocion* por Mably – a maneira de constituir uma república.

Em junho de 1793, Sièyes apresentou à Convenção um projeto semelhante, embora talvez não tão espartano quanto homérico ou olímpico, no qual em um edifício público, aqui chamado de *théâtre national*, os cidadãos se reuniriam para realizar manobras militares, ginástica, tocar música, realizar dança e atuar em representações teatrais da história da humanidade e da Revolução Francesa; o objetivo, segundo Sièyes, não seria outro senão “moralizar a los hombres, purificar a las gentes e inspirar en individuos y comunidades una beneficosa rivalidad en estima y gloria” (PARKER, 1937, p. 132-138; RAWSON, 1969, p 279- 281). Como lembra o abade Grégoire em suas *Memorias*, “por aquí se hacía de Francia una nueva Esparta” (MOSSÉ, 2007, p. 281).

Foi também no marco da Convenção quando os ataques mais duros contra o devaneio jacobino seriam feitos por indivíduos de cultura como Pierre Victurnien Vergniaud, Camille Desmoulins ou Henri Grégoire, embora este último, no seu apelo ao esplendor da civilização clássica, aconselhava “reunir el coraje de Esparta y el genio de Atenas”. Desmoulins, que foi identificado com o grupo indulgente, defendia o modelo ateniense e soloniano, em sua revista *Vieux Cordelier* (ele sonhava em transformar Versalhes em um Pritaneu), entre outras coisas porque permitia a “la libertad de prensa” e porque com os seus jardins, teatros e comércio tornava compatível a liberdade e o prazer, respondeu Brissot no número 6:

Ese médico [Licurgo] que mantiene la salud con dieta y agua, aunque ¿hay enfermedad peor que tal régimen eterno de dieta y agua? [...] ese legislador cuya ciencia no consistió más que en imponer privaciones a sus conciudadanos, que los ha hecho iguales del mismo modo que la tempestad hace iguales a todos los naufragos. No es ésa la igualdad que envidiamos, no es ésta mi república.

Sólon, por outro lado, parafraseando Plutarco (*Sólon*, 15, 2), “en lugar de dar a su país las mejores leyes teóricas, le dio las mejores leyes que el pueblo podía tolerar” (PARKER, 1937, p. 78, 151; VIDAL-NAQUET,

1992, 196; MOSSÉ, 2007, p. 282). Acontece que este advogado e jornalista foi um dos primeiros, senão o primeiro, a propor a abolição da monarquia e a professar uma “austeridade republicana” (que mal conseguiu manter quando Mirabeau o convidou por oito dias a Versalhes, e passou a detestar alguns aristocratas pelo crime de desfrutar desses esplêndidos jantares), apesar do qual não se aprofundava nesses princípios, ou não os radicalizava, dependendo do ponto de vista, e sempre se opôs a uma distribuição igualitária de propriedade entre todos os cidadãos, limitando-se a propor uma distribuição mais justa dos impostos com base na riqueza (PARKER, 1937, p. 72-79). Vergniaud, dirigente girondino que também criticou a tentativa de “alimentar a los franceses con la mala comida de Lacedemonia [o famoso, mas, repugnante, caldo negro]” (VIDAL-NAQUET, 1992, p. 193), adverte em um discurso, reproduzido em *Le Moniteur Universel* de 11 de maio de 1793, sobre o que ele entende por Esparta (DÍAZ PLAJA, 1960, p. 20):

¿Queréis crear un gobierno austero, pobre y guerrero como el de Esparta? En este caso actuad como Licurgo; como él, dividid las tierras entre todos los ciudadanos. Proscribid los metales que la avidez humana arranca de las entrañas de la tierra [...] Que la lucha sea el único trabajo de todos los franceses. Ahogad su industria [...] Haced infames todos los oficios útiles. Dishonrad las artes y la agricultura. Que los hombres a los cuales acordéis el título de ciudadano no paguen impuestos. Que otros hombres a los que hayáis rehusado este título sean tributarios y provean vuestros gastos. Tened extranjeros para vuestro comercio, hilotas para vuestras tierras y haced depender vuestra existencia de vuestros esclavos [...] Las leyes de Licurgo, aplicables a diez mil ciudadanos, probarían la locura de un legislador que intentase hacerlas adoptar a veinticuatro millones de ciudadanos.

Pode-se entender que o conflito entre *girondins et montagnards* às vezes assumiu a aparência de uma luta entre atenienses e espartanos: os indulgentes e os girondinos “suspíran por las riquezas, las superficialidades y el brillo de Atenas, mientras los robespierristas querían la frugalidad, la simplicidad y la modestia de los buenos días de Esparta”, segundo a composição maniqueísta de Buonarroti; A Constituição de 1793 fora, como recordará Bertrand Barère, fiel seguidor de Robespierre até o

fim, “demasiado perfecta, demasiado severa, demasiado espartíata”, a obra dos “diputados espartíatas del ala izquierda” (RAWSON, 1969, p. 296). Até circulava uma canção em que eram equiparados aos chefes das montanhas eram equiparados com o supremo fabricante lacedemônio: “*Et vous, Lycurgues des Français, O Marat! Saint-Just! Robespierre!*” (RAWSON 1969: 289; GUERCI 1979: 13). Como assinalou Luciano Guerci (1979, p. 14):

Esparta y Atenas eran evocados para hacer más válida, autorizada y persuasiva la preferencia por esta o aquella vía de intervención sobre la realidad [...] A través de la recuperación del pasado se podía preparar el futuro, insertando ese mismo pasado en el corazón de la lucha por un nuevo orden social y estatal

Precisamente de Louis de Saint-Just, o mais idealista e o mais espartano dos jacobinos<sup>10</sup>, viria o terceiro e mais ambicioso plano de educação neoespartana. Na primeira etapa revolucionária, quando não gozava de tanta proeminência política, Saint-Just havia reconhecido, desconsoladamente, em *Esprit de la Révolution et de la Constitution de la France* (1791) que a igualdade de riqueza e vida comunitária dos espartanos se baseava na sua pobreza, enquanto as instituições educacionais os constituía em sua virtude, de modo que, por mais admiração que sentisse, não poderiam ser transplantadas para uma França “rica e depravada”. No entanto, uma vez que se tornou o “arcanjo da Revolução” e concentrou todo o poder em suas mãos no período conhecido como Terror, Saint-Just se dispôs a trazer “una mayor y más virtuosa felicidad a los franceses”.

O projeto educativo de Saint-Just não foi apenas o mais fiel ao modelo de Licurgo, mas, se estendeu às festas públicas de inspiração clássica, que foram definitivamente integradas à esfera de atuação da Comissão de Instrução Pública, e foi acompanhada pela criação de um colégio de censores responsáveis por fiscalizar a conduta e os costumes de jovens e dos magistrados. Todavia, tal como seu o antecessor Lapeletier, Saint-Just traiu o sistema de valores de Licurgo ao considerar que os jovens franceses precisavam aprender atividades manuais, especificamente o cultivo da terra e os mecanismos de comércio. Afinal, ele sabia que não

---

<sup>10</sup>Parker (1937, p. 153) o chama de “um puritano em Paris”. Em Rawson (1969, p. 296) encontramos o retrato dele feito por Barère: “Si hubiera vivido en tiempos de las repúblicas griegas habría sido espartíata. Sus fragmentos prueban que habría elegido las instituciones de Licurgo [...] Su estilo era lacónico, su carácter austero, sus costumbres políticas severas”.

era no lazer de alguns, mas no trabalho de todos, que se encontrava o remédio para os males econômicos e sociais que afligiam a França.

As propostas de Saint-Just acabaram como o seu promotor, cortados pela guilhotina pouco antes de serem votados na Convenção. Após o Termidor, Joseph Lakanal afirmaria sobre essas tentativas de espartanização educacional: “admiro tanto como cualquiera la austeridad de los espartiatas, a los cuales se nos pretendía assimilar, pero cuánto mejor es desarrollar que reprimir” (RAWSON, 1969, p. 288). No entanto, na época deveriam contar com o aval de Maximilien Robespierre, inicialmente mais discreto e comedido do que os seus correligionários em sua admiração por Esparta como modelo de igualdade e virtude cívica, que costumava reservar para as reuniões privadas; de fato, Atenas e Esparta caminham juntas em seu louvor à Marselhesa como uma união da “la industria de Atenas con el heroísmo de Esparta”, ou em sua ideia de introduzir uma religião política que tivesse Sócrates e Leônidas como deuses. O elogio se tornou oficial em seu grande relatório *Sur les rapports des idées religieuses et morales avec les principes républicaines et sur les fêtes nationales*, apresentado ao Comitê de Saúde Pública em 18 de Floreal do ano II (7 de maio de 1794), em meio à ditadura *sans-culotte*, quando afirma: “Los siglos y la tierra se reparten entre el crimen y la tiranía; la libertad y la virtud apenas han descansado un instante en algunos puntos del globo. Esparta brilla como un relámpago en las inmensas tinieblas”; esse fato não o impediu de reconhecer a dificuldade de aplicar efetivamente a diretriz educacional espartiana à instrução pública francesa. Ciente da enorme distância que existia entre a França republicana e os estados da Antiguidade: “No pretendemos en absoluto verter a la república francesa en el molde de Esparta”, havia declarado em seu *Discours à la Convention nationale sur les principes de morale politique* de 5 de fevereiro de 1794. Entretanto, foi essa a maneira que os seus detratores o perceberam. O desfile dos Incorruptíveis pelo cadafalso foi celebrado pelo abade Grégoire no *Le Moniteur* em 30 de setembro de 1794, da seguinte maneira: “Con el pretexto de hacer de nosotros unos espartanos, querías convertirnos en hilotas [...] Se nos hacía el elogio de la libertad de Grecia y de Roma, pero se olvidaba que en Esparta una aristocracia de 30.000 nobles tenía bajo un yugo vergonzoso a 600.000 esclavos” (MOREL, 1996, p. 309; CANFORA, 1991, p. 20). Além da educação, o clérigo julgava que:

No basta con que un sistema se presente escoltado por nombres ilustres, que tenga como patronos a

Minos, Platón, Licurgo y Lepeletier, antes de nada, hay que darse cuenta de la enorme diferencia que existe entre la pequeña ciudad de Esparta y un vasto imperio, entre un pueblo que, ocupado únicamente en las armas, abandonaba su agricultura a los hilotas, y un pueblo que, además de los ejercicios militares, es agrícola, fabril y comerciante<sup>11</sup>.

O teatro, como instrumento de educação pública, teria que encenar a queda de Robespierre sob diferentes encarnações de tirania (Pisístrato, Catilina, Nero etc.), das quais apenas uma tinha rosto espartano, mesmo que fosse de um espartano atípico, o regente Pausânias, que após a sua vitória em Plateia mostrou hábitos e gostos orientais. Em *Pausanias: tragédie en 5 actes*, de C.-J. Trouvé (1795), o autor abandona completamente a tradição histórica para colocar Pausanias, cujos hilotas atuam como *sans-culottes*, à frente de uma tirania do terror na própria Esparta, apoiada por uma corte corrupta e sanguinária (RAWSON, 1969, p. 287). Mas, o fundamento do assunto não era novo. Já um século antes, em 1696, o Pausanias de Richard Norton representava, na obra homônima, o absolutismo não só do rei persa, mas também dos Bourbons e Stuarts.

Contudo, o uso inadequado de modelos antigos e o excesso de romantismo foram mais vigorosamente denunciados pelo Marquês de Chastellux em *De la félicité publique, ou Considerations sur le sort des hommes dans les diferente epoques de l'histoire* (1772), e por Cornelius De Pauw em *Recherches philosophiques sur les Grecs* (1788), obras nas quais, diante de um entusiasmo generalizado –“rayano en la ceguera”, nas palavras do abade De Pauw–, levantaram a voz contra os méritos atribuídos a Licurgo e a um povo bárbaro como o espartano, “que jamás contribuyó al progreso de ninguna ciencia o al desarrollo de ningún arte” e que são comparáveis aos índios selvagens da América. Se o francês mais uma vez caracterizou Esparta como “un claustro de intrigantes monjes armados” e recriaram com

---

<sup>11</sup> Vidal-Naquet (1992, p. 187-193), que também inclui o parecer de Antoine Barnave perante a Assembleia Nacional em 21 de maio de 1790: “Independientemente de las diferencias de población, de extensión, de todas las distinciones políticas entre estos Estados [Atenas y Esparta] y nosotros, han olvidado que la democracia pura no existía en estas pequeñas repúblicas, que no existía en Roma, en la decadencia de su libertad, más que gracias a una institución [la esclavitud] más depravada que cualquier cosa que se pueda reprochar al gobierno representativo”.

indignação os detalhes hediondos da caça aos hilotas<sup>12</sup>, o holandês viu os espartanos como um rebanho de “ladrones insaciables que sacrificaban toda noción de justicia, incluso sagrada, a los intereses más sórdidos”, o que era natural dada a sua formação “en una escuela militar donde reina el robo y el asesinato y se destruye cualquier atisbo de moralidad”. Para De Pauw, a *Vida de Licurgo* de Plutarco é pura ficção – como a igualdade social e econômica ou a proibição da circulação monetária – e muitas das instituições atribuídas a ela são anteriores ou posteriores, com um propósito menos glorioso do que se pensa (RAWSON, 1969, p. 260; MOREL, 1996, p. 302). Quão longe da glória está um Leônidas que ele descreve como se acovardando e se escondendo atrás de uma parede. De Pauw postula-se, portanto, como um desconstrutor precoce do mito espartano ao afirmar que, munido de sua crítica historicista, “retirá de la verdad el velo de la ficción”. Diante daquele evanescente Licurgo está um Sólon de carne e osso que deu a Atenas, a cidade da palavra, leis imperecíveis que “son la base de los derechos romanos, así como de los nuestros”. Todo o esplendor da Grécia antiga encontra-se em Atenas, sempre inclinada à ordem e à legislação, lugar onde tudo era feito com reflexão e equilíbrio (ROBERTS, 1994a, p. 171-173; MACGREGOR MORRIS, 2004, p. 347-348, 352-353). Se a referência espartana serve para alguma coisa, é para denunciar a situação dos camponeses poloneses, submetidos como hilotas ao despotismo da aristocracia fundiária da Polónia (HODKINSON, HALL 2011: 92).

Constantin Volney, destacado membro da Constituinte, também atacou com veemência esse tipo de proposta em suas famosas aulas na recém-criada *École Normale* parisiense, no dia 3 de Germinal do ano III (23 de março de 1795) (HARTOG, 1991, p. 128; 1993, p. 41-42; LORAUX, VIDAL-NAQUET, 1992, p.148; VIDAL-NAQUET, 1992, p. 199-200; CANFORA, 2004, p. 58-59; 2007, p. 21-22):

Nuestros antepasados juraban sobre Jerusalén y sobre la Biblia, una nueva secta ha jurado sobre Esparta, Atenas y Tito Livio [...] pero los modelos propugnados por los apóstoles de esta nueva religión son diametralmente opuestos a sus declaraciones o pensamientos, porque en aquella Grecia entendida como santuario de todas las libertades, por cada

---

<sup>12</sup> Não em melhor situação estão os atenienses, descritos como “frívolos, ambiciosos, infestados de uma eloquência ociosa que os levou a abandonar a substância do argumento em favor da forma retórica” (cf. ROBERTS, 1994a, p. 167-168).

persona de condición libre había cuatro esclavos y la desigualdad política y civil de los hombres era el dogma de los pueblos y de los legisladores [...] Los espartanos, cuyos jóvenes cazan hilotas, esa especie de negros, como si de bestias salvajes se tratara.

Ao invés de colocá-los como modelos, há que situar os atenienses e espartanos onde pertencem, junto com Átila, Gengis Khan, os mamelucos, os hunos, os vândalos e até os iroqueses (os esparciatas são os iroqueses do mundo antigo); são povos “pobres e piratas”, “meio-selvagens” aos quais uma grande nação como a França não pode ser comparada. Revelador, na época, o longo subtítulo que Volney deu às suas *Leçons*:

Obra elemental que contiene nuevos puntos de vista sobre la naturaleza de la historia, sobre el grado de desconfianza y el género de utilidad del cual es susceptible; sobre el abuso de su empleo en la educación de la juventud; y sobre el peligro de sus comparaciones y de sus imitaciones generalmente viciosas en materia de gobierno<sup>13</sup>.

Uma curiosa criatura parecia a Harold Parker, esse professor de história que não exaltava os benefícios, senãoo dano que o estudo deste assunto podia causar (PARKER, 1937, p. 2).

Nesse mesmo ano, Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet, escreve em seu *Esquisse d'un Tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1795) que “las naciones modernas no pueden perder de vista ni por un instante que las instituciones griegas suponían la existencia de la esclavitud y la posibilidad de reunir, en una plaza pública, la universalidad de ciudadanos”, com o que alertava para o perigo de recorrer aos antigos legisladores para se tomar emprestadoas suas leis e instituições (HARTOG, 1991, p. 123-125; 1993, p. 37-38). É claro que naquela época as críticas expressas no sexto fragmento do *Esboços* foram feitas ao modelo histórico de Esparta –patriotismo exacerbado, militarização dos costumes, comportamento selvagem com os hilotas, práticas homossexuais anômalas, atraso econômico, intelectual e artístico–, e por extensão havia

---

<sup>13</sup> Sigo aqui Hartog (1991, p. 128-129; 1993, p. 41-42), que conclui: “la religión de la Antigüedad oscila entre lo ridículo (cuando se toma como moda) y lo odioso (cuando alcanza a la política)”. Para a reflexão política sobre a História do Volney: Querol Sanz (2015, p. 95-116).



os *montagnards* que o apoiaram, o que finalmente lhe rendeu o cadafalso depois de alguns meses na clandestinidade<sup>14</sup>.

Tal era a identificação dos jacobinos com Esparta que não deve estranhar a repulsa a ela em alguns teóricos da Contrarrevolução: “Esparta, con la que supuestos amigos de la humanidad quieren compararnos, no era más que una escuela de guerreros feroces”, grita L. de Bonald em sua *Théorie du pouvoir politique et religieux dans la société civile démontrée par le raisonnement et par l’histoire* (1796). Ao contrário, Joseph de Maistre ataca em *Études sur la souveraineté* (1794-1796) e *Considérations sur la France* (1797) toda a legislação escrita que não é revelada pela divindade, como as de Moisés, Maomé, Carlos Magno e, curiosamente, a de Licurgo e Numa – diferentemente de Bonald, que só admite a judaico-cristã –, mostrando preferência por leis orais, puras, como as espartanas, pois “quanto más se escribe, más débil es la institución; por eso la institución más vigorosa de la Antigüedad profana fue la de Lacedemonia, donde no se escribía nada” (LORAU, VIDAL-NAQUET, 1992, p. 154-156).

Nas páginas introdutórias de *La cité antique* (1864), Fustel de Coulanges se queixará de que naquela época “se construyeron ilusiones sobre la libertad de los antiguos que pusieron en peligro la libertad de los modernos” (CANFORA, 1991, p. 23; 2004, p. 63). Este foi precisamente o título de um famoso discurso de Benjamin Constant no Real Ateneu Parisiense, *De la liberté des Anciens comparee à celle des Modernes* (1819), no qual ele se enfureceu contra os doutrinários “que representan el sistema que, conforme a las máximas de la libertad antigua, quiere que los ciudadanos se sometan por completo para que la nación sea soberana, y que el individuo sea esclavo para que el pueblo sea libre” (GUERCI, 1979, p. 12). Curiosamente, a liberdade política que ele considera típica da Grécia antiga é espartana e enxerga a *eleutheria* ateniense como atípica (HANSEN, 1992, p. 18; contra ROBERTS, 1994a, p. 223), pois era “de las repúblicas griegas, la más comerciante, con lo que otorgaba a sus ciudadanos infinitamente más libertad individual que Roma y Esparta”, pois para Constant o comércio “hace desaparecer en el caso de los atenienses muchas diferencias entre los pueblos antiguos y los modernos” (GUERCI, 1979, p. 12, n. 5). Mas, em todo caso, a grega era uma liberdade coletiva, de cidadania como um todo, diferente da moderna, que é uma liberdade civil ou individual e que, longe de vir da primeira, se opõe a ela. Como sintetiza François Hartog (1991, p. 130-132; 1993, p. 45-48), a leitura dos gregos,

---

<sup>14</sup>Garlan (2002), para quem Condorcet tenta conscientemente exonerar Licurgo desses vícios e defeitos da sociedade espartana, humanizando-o e relativizando sua ação legislativa em função das circunstâncias históricas em que viveu.

com sua espontaneidade e sem outro modelo que a natureza, desperta nostalgia, mas uma nostalgia controlada, porque é a de um mundo perdido. Como o passado deve continuar sendo passado, na segunda página deste “texto sagrado del liberalismo del siglo XIX”, Constant está convencido de que o governo representativo, completamente alheio às antigas repúblicas que só conheciam a soberania direta, “es el único bajo el cual es posible obtener un poco de libertad y un poco de paz” (CANFORA, 2004, p. 73).

Foi assim que os liberais desenvolveram um discurso crítico que foi desmontando e destruindo a imitação superficial e ilusória da Antiguidade promovida pelos revolucionários, inclusive um paradigma espartano surgido na própria Grécia clássica e que havia sido sustentado e nutrido por filósofos, políticos, teóricos humanistas, utópicos, republicanos e ilustrados em toda a tradição ocidental.

## Referências

- BADOLLE, M. *L'abbé Jean-Jacques Barthélemy (1716-1795) et l'hellénisme en France dans la seconde moitié du XVIIIe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France, 1926.
- CANFORA, L. *Ideologías de los estudios clásicos*. Madrid: Akal, 1991 (= 1980).
- CANFORA, L. *La democracia*. Historia de una ideología. Barcelona: Crítica, 2004 (= 2004).
- CANFORA, L. *Noi e gli antichi*. Milano: BUR Saggi, 2007.
- CARTLEDGE, P. The Politics of Spartan Pederasty. *Proceedings of the Cambridge Philosophical Society*, 27, p. 17-36, 1981.
- CHRISTIEN, J.; LE TALLEC, Y. *Léonidas*. Histoire et mémoire d'un sacrifice. Paris: Ellipses, 2013.
- DÍAZ PLAJA, F. *Griegos y romanos en la Revolución Francesa*. Madrid: Revista de Occidente, 1960.
- FORNIS, C. La Esparta ilustrada. *Quaderni di Storia*, 76, p. 33-82, 2012.
- FORNIS, C. *Esparta*. La historia, el cosmos y la leyenda de los antiguos espartanos. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2016.
- FORNIS, C. Apropiações de Esparta por el nacionalsocialismo alemán: el estado racial. In: CORTADELLA, J.; OLESTI, O.; SIERRA, C. (eds.). *Lo viejo y lo nuevo en las sociedades antiguas*: homenaje a Alberto Prieto. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2018, p. 583-597.
- GARLAN, Y. Condorcet et Lycurgue. *Ktèma*, 27, p. 39-43, 2002.
- GUERCI, L. *Libertà degli antichi e libertà dei moderni*. Sparta, Atene e i “philosophes” nella Francia del '700. Napoli: Guida, 1979.
- HANSEN, M. H. The Tradition of the Athenian Democracy A.D. 1750-1990. *Greece & Rome*, 39.1, p. 14-30, 1992.

- HARTOG, F. Libertés des anciens, liberté des modernes: la Révolution française et l'Antiquité. In: DROIT, R.-P. (ed.). *Les Grecs, les Romains et nous. L'Antiquité est-elle moderne?* Paris: Le Monde Éditions, 1991, p. 119-138.
- HARTOG, F. La Révolution française et l'Antiquité. Avenir d'une illusion ou cheminement d'un quiproquo? In: *La pensée politique*, 1. Paris: Gallimard, 1993, p. 30-61.
- HODKINSON, S.; HALL, E. Appropriations of Spartan Helotage in British Antislavery Debates of the 1790s. In: HALL, E.; ALSTON, R.; MCCONNELL, J. (eds.). *Ancient Slavery and Abolition: From Hobbes to Hollywood*. Oxford: Oxford University Press, 2011, p. 65-102.
- HOWARD, M. W. *The Influence of Plutarch in the Major European Literatures in the Eighteenth Century*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1970.
- JENSEN, S. R. Reception of Sparta in North America: Eighteenth to Twenty-First Centuries. In: POWELL, A. (ed.). *A Companion to Sparta*. Hoboken (NJ): Blackwell, 2018, p. 704-722.
- LINK, S. Education and Pederasty in Spartan and Cretan Society. In: HODKINSON, S. (ed.). *Sparta. Comparative Approaches*. Swansea: Classical Press of Wales, 2009, p. 89-111.
- LORAUX, N.; VIDAL-NAQUET, P. La formación de la Atenas burguesa. In: VIDAL-NAQUET, P. (ed.). *La democracia griega, una nueva visión. Ensayos de historiografía antigua y moderna*. Madrid: Akal, 1992, p. 129-176 (= 1990).
- LOSEMANN, V. Sparta, I. Image and Interpretation. In: *Brill's New Pauly. Classical Tradition*, V. Leiden-Boston: Brill, 2010, p. 223-247.
- MACGREGOR MORRIS, I. The Paradigm of Democracy: Sparta in Enlightenment Thought. In: FIGUEIRA, T. (ed.). *Spartan Society*. Swansea: Classical Press of Wales, 2004, p. 339-362.
- MARTÍNEZ MAZA, C. *El espejo griego. Atenas, Esparta y las ligas griegas en la América del período constituyente (1786-1789)*. Barcelona: Bellaterra, 2013.
- MASON, H. The Literary Reception of Sparta in France. In: POWELL, A. (ed.). *A Companion to Sparta*. Hoboken (NJ): Blackwell, 2018, p. 665-684.
- MOREL, H. Le poids de l'Antiquité sur la Révolution Française. In: *L'influence de l'Antiquité sur la pensée politique européenne (XVIe-XXe siècles)*. Aix-en-Provence: Presses Universitaires d'Aix-Marseille, 1996, p. 295-316.
- MOSSÉ, C. *L'Antiquité dans la Révolution française*. Paris: Albin Michel, 1989.
- MOSSÉ, C. Le couple Sparte/Athènes: une façon de "lire" la Révolution française. In: *D'Homère à Plutarque. Itinéraires historiques. Recueil d'articles de Claude Mossé*. Bordeaux: Ausonius, 2007, p. 279-289.
- NELSON, E. *The Greek Tradition in Republican Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- PARKER, H. T. *The Cult of Antiquity and the French Revolution*. Chicago: University of Chicago Press, 1937.
- QUEROL SANZ, J. M. *La imagen de la Antigüedad en tiempos de la Revolución Francesa*. Somonte-Cenero (Gijón): Trea, 2015.

- RAHE, P. A. *Republics Ancient and Modern*, I. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1994.
- RAWSON, E. *The Spartan Tradition in Western Thought*. Oxford: Oxford University Press, 1969.
- REINHOLD, M. *Classica Americana*. The Greek and Roman Heritage in the United States. Detroit: Wayne State University Press, 1984.
- RICHARD, C. J. *The Founders and the Classics*. Greece, Rome, and the American Enlightenment. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press, 1994.
- RICHARD, C.J. *Greeks and Romans Bearing Gifts*. How the Ancients Inspired the Founding Fathers. Lanham (MD): Rowman & Littlefield, 2008.
- ROBERTS, J. T. *Athens on Trial*. The Antidemocratic Tradition in Western Thought. Princeton: Princeton University Press, 1994(a).
- ROBERTS, J. T. The Creation of a Legacy: A Manufactured Crisis in Eighteenth-Century Thought. In: EUBEN, J. P.; WALLACH, J.; OBER, J. (eds.). *Athenian Political Thought and the Reconstruction of American Thought*. Ithaca (NY): Cornell University Press, 1994 (b), p. 81-102.
- SCHLEICH, T. Mably e le antiche Costituzioni. *Quaderni di Storia*, 23, p. 173-197, 1986.
- VIDAL-NAQUET, P. El lugar de Grecia en el imaginario de los hombres de la Revolución. In: VIDAL-NAQUET, P. (ed.). *La democracia griega, una nueva visión*. Ensayos de historiografía antigua y Moderna. Madrid: Akal, 19992, p. 177-203 (= 1990).
- WINTERER, C. *The Culture of Classicism*. Ancient Greece and Rome in American Intellectual Life 1780-1910. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2002.

# O ANTIGO SONHO DE SIMETRIA NA REPÚBLICA ANTIGA E MODERNA: ARISTÓFANES, PLATÃO E O PENSAMENTO FEMINISTA CONTEMPORÂNEO<sup>1</sup>

Manel García Sánchez

Aristófanes contra Platão e o pensamento feminista contemporâneo. O velho sonho da simetria, entre a república antiga e a moderna. O que pretendemos com um título como esse? Simplesmente abordar uma controvérsia entre Aristófanes e Platão, entre *A Assembleia das Mulheres* e *A República* e sem que *Lísístrata*, o *Banquete* ou *As Leis* estejam fora do alcance desse debate. Nos aproximamos desta polémica desde a república antiga e desde a república moderna, e dos usos e dos abusos do feminismo contemporâneo ao censurar ou elogiar Platão e Aristófanes. Muitas das ideias aqui apresentadas são frutos do açoitado deste socrático irritante dos estudos clássicos que é Luciano Canfora, especificamente no seu livro magistral *La crisis de la utopía. Aristófanes contra Platón*.

Com Aristófanes e Platão, junto ao *mistagogo* Canfora, a confusão causada por algumas das interpretações, ou dos processos inquisitoriais, aos quais o pensamento feminista submeteu Platão, Aristófanes e os filósofos gregos em geral, devido à sua concepção de gênero, talvez somente pelo vício hermenêutico duradouro de descontextualizar os autores de seu tempo, procurando antecedentes onde não existe, professando como censores a partir do presentismo.

De Canfora tomamos a ideia de que Aristófanes contestou, com as suas obras, aos esboços propedêuticos sobre a comunidade das mulheres platônica e o comunismo conjugal que se debatia nos banquetes dos círculos socráticos. Analisaremos primeiro o papel que Platão atribuiu às mulheres na república ideal, para depois descer à *orquestra* da comédia aristofânica, visando descobrir esta respondeu ao suposto desatino ginecocrático platônico. Por fim, analisaremos as apologias e as críticas ao feminismo contemporâneo, sobretudo, ao pensamento de Platão e à misoginia de Aristófanes.

## 1. Platão

O discípulo proeminente de Sócrates, filho de Aristón e Perictione – ou de Potona, também o nome de sua irmã e mãe do filósofo Espeusipo

---

<sup>1</sup>Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa PID2020-112558GB-I00, PID2020-120048GB-I00 e US-1380257. Este texto foi traduzido pelo Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção e pela Prof.<sup>a</sup> M.Sc. Mônica Cristina Soares Barretto, sendo revisado pela Prof.<sup>a</sup> Esp. Carla da Silveira Brum.

(Diógenes Laertius, *Vidas e opiniões dos filósofos ilustres* 3.1-3) –, Platão seguiu os passos de seu mestre e sob a aparente defesa da igualdade entre os sexos, perpetuou uma concepção patriarcal e legitimadora da superioridade natural dos homens sobre as mulheres. O fato de ter sido essa a opção de Platão é de grande importância para a história das mulheres da Antiguidade, já que o Acadêmico se tornou, junto com Aristóteles, a figura do filósofo por antonomásia e, portanto, a sua sombra foi tão alongada que chega até onosso presente.

Sempre se volta a Platão, a esse rico manancial de onde brota e flui a água que todos os rios bebem sedentos. Podemos compreender, mas não justificado, pelo fato de Platão ser um filho do seu tempo e, portanto, a sua concepção sobre a mulher não difere no fundo das ideias dominantes sobre as diferenças entre os sexos na Atenas dos séculos V e IV a.C., embora com muitas nuances que o tornam uma “andorinha que não faz verão”. Talvez, como um bom filósofo, ele nos confunda com os seus “jogos de mão” e os “malabarismos” entre a aparência e a essência, sobre o que parece insinuar com a sua bela palavra a realidade que se esconde nas entrelinhas de seus diálogos, como gostaria de se lembrar Leo Strauss.

Seria um erro interpretar Platão literalmente a partir das páginas do Livro V da *República* – esse debate abalou e abala o feminismo contemporâneo<sup>2</sup>, como veremos – e com uma obra tão vasta e dilatada no tempo nos obriga a usar o bisturi para traçar a estratigrafia da sedimentação de seu pensamento sobre as disputas de gênero. Sim, do gênero, porque é disso que se trata ao atribuir um papel, uma função, a cada sexo, e sob a aparente igualdade que emanaria da filosofia política platônica, no fundo a assimetria entre os sexos permanece igualmente fossilizada. A seu favor, no entanto, e isso não é pouco, deve-se destacar que na sua obra não encontramos as expressões ofensivas usadas contra as mulheres, nem o ressentimento e a desconfiança tão comuns no imaginário grego sobre o medo que geraram nas mulheres, uma emoção irracional que provoca, um paralelo, um sentimento de rejeição e hostilidade contra o segundo sexo, por mais que pareça que na filosofia platônica não haja nem primeiros e nem segundos sexos<sup>3</sup>.

Antes de nos centrarmos no diálogo fundamental deste trabalho, *A República*, não podemos passar por alto algumas passagens de outros diálogos platônicos relacionados à mulher e seria interessante não

---

<sup>2</sup>Vide Cavarero (1990; 2018) e Miller (2019).

<sup>3</sup>A bibliografia sobre Platão e as mulheres é enorme. Destacamos: Campese e Gastaldi (1976); Campese (1994); Sissa (1991); Madrid (1999); González Suárez (1999); Buchan (1999); Saxohouse (1976); Smith (1983); Walcot (1996); Saïd (2013).

esquecer, e talvez o fato de que Platão está acostumado a feminizar aquele que desvaloriza, a cosmética, a arte culinária, a retórica, a sofisticada... –, e que só reconhece o valor da mulher quando a masculiniza, um mal que os cínicos também pecaram.

A ausência da mulher no *Banquete* é reveladora, sendo expulsas as flautistas quando se inicia o debate sobre a dialética de Eros, o diálogo que trata de Eros e do amor e no qual a ascensão é vislumbrada pela primeira vez, de uma forma diáfana, a ascensão da alma sobre o conhecimento e a vida superior adequada apenas para as almas masculinas. Não deixa de ser interessante neste diálogo a distinção entre um culto de Afrodite Urânia, celestial e não nascida de mulher, próprio de almas nobres, masculinas e homossexuais, e Afrodite Pandemo, a do povo ou do vulgar, relacionada a aquele às uniões heterossexuais:

El otro, en cambio, procede de Urania, que, en primer lugar, no participa de hembra, sino únicamente de varón — y es éste el amor de los mancebos —, y, en segundo lugar, es más vieja y está libre de violencia. De aquí que los inspirados por este amor se dirijan precisamente a lo masculino, al amar lo que es más fuerte por naturaleza y posee más inteligencia (Platón, *Banquete* 181 c; trad.: M. Martínez Hernández).

O *Banquete* também nos oferece um curioso mito da divisão tripartida dos sexos em masculino, feminino e andrógino. Aqueles seres originais e duais, macho-macho, fêmea-fêmea, macho-fêmea foram separados e cada uma de suas partes está procurando a sua metade. Dos primeiros surgiria o amor superior, entre varões, adulto e mancebo; das segundas, o amor homossexual feminino; dos terceiros, os heterossexuais e adúlteros. A verdade é que Platão isenta a homossexualidade masculina da infâmia e da falta de vergonha, mas não diz nada e mantém um silêncio eloquente sobre o lesbianismo (Platão, *Banquete*, 191d-192a). Que não nos confunda de que encontramos aqui uma das poucas e breves menções na literatura grega sobre o lesbianismo (*hetairístriai*), e muito menos que seja uma mulher, Diotima de Mantinea, a alma fictícia do diálogo. A mulher fica somente excluída da vida política e confinada ao lar, mas também lhe é negado o seu caráter gerador porque a mulher só dá à luz, ela não procria. Nada nos é dito sobre a alma feminina, nem aqui nem no *Fédon* ou no *Fédro*. Paramos aqui

Em seu diálogo cosmogônico *Timeu* (42 c; 76 a-e; 90 e) encontramos a ideia de que as mulheres descendem, igual aos homens, dos

animais e que elas, como os homens, estão possuídas pelo desejo instintivo de gerar filhos. Mas, surge uma ideia perturbadora de raízes pitagóricas, certamente derivadas de Alcmeon, ao considerar que as mulheres são o produto da reencarnação, ou metempsicose, daquelas almas masculinas que agiram injustamente, prova de uma assimetria de gênero e de uma discriminação ontológica, psicológica e, o que é mais grave, moral. A mulher seria, portanto, a reencarnação de um varão degenerado, cuja vida não se ajustou a um comportamento moral exemplar. A mulher, se persistia na degradação de sua alma, reencarnava na terceira geração como um animal, sofrendo uma metamorfose até uma natureza semelhante à espécie de caráter em que havia se degradado e, assim, nasceram os pássaros, os quadrúpedes e os peixes. Os animais, então, homem e mulher, transformam-se um no outro e se transformam conforme a perda ou a aquisição de inteligência (*noûs*) ou demência (*ánoia*). Estamos, sem dúvida, diante de mais um exemplo de sistema filosófico em que a metafísica, a biologia e a ética se aliam ao serviço de degradar a mulher, ontológica e moralmente. Falta apenas o complemento da filosofia política da *República* para consolidar a assimetria de gênero no sistema filosófico platônico e em sua cidade ideal; sim, ideal, um mundo em que as mulheres são subalternas aos homens.

Apesar dessa passagem platônica ético-antropogônica, o trabalho capital do filósofo para compreender a sua concepção de mulher é a *República*, especialmente o livro V, um diálogo em que tenta esboçar uma sociedade ideal na qual um futuro Sócrates, o mais justo dos homens, não possa ser condenado à morte e onde se viva harmoniosamente segundo os ditames da razão, a prática da virtude e cada um ocupando o lugar que lhe corresponde por natureza, o seu lugar natural, este último fato que não podemos perder de vista quando avaliarmos a posição social, o papel e o status que o filósofo finalmente atribui às mulheres. Entretanto, alguns são assaltados pela dúvida de que o interesse de Platão em refletir sobre o papel da mulher dentro da cidade ideal responda, apenas, ao fato de que a comunidade de mulheres e filhos ali defendida é de importância capital para a manutenção de uma cidade ideal e justa (CAMPESE, 1997). É agora que encontramos, com o olhar direcionado à Esparta<sup>4</sup> e nos saurômatas (Platão, *Leis* 804 e), à ideia revolucionária de que as mulheres deveriam receber a mesma educação que os homens nas artes da música, da ginástica e da guerra (Platão, *República* 452 a), porque Platão está pensando na possibilidade de as mulheres serem guardiãs da cidade ideal. Pela primeira

---

<sup>4</sup>Veja Mossé (1990).



vez um filósofo – se é que Platão não se inspirou em seus contatos com o pitagorismo e em suas viagens à Siracusa<sup>5</sup> – defende a possibilidade de debater se as mulheres são capazes de realizar as mesmas tarefas que os homens, e aponta que dentro da cidade ideal não exista nenhuma ocupação exclusiva de homens e que as mulheres também não possam executar. Mas, novamente, não podemos esquecer que a *República* é uma utopia, um desenho para uma *pólis* ideal bem distante do mundo real, e que, quando chega a hora da verdade, é negado às mulheres o direito e a capacidade de se tornarem parte do estamento destinado a governar a cidade: o dos reis-filósofos, sobretudo por sua inferioridade intelectual que as converte, sensivelmente, em homens imperfeitos, que embora menos ofensiva que a ideal do varão mutilado ou da deformação da natureza que Aristóteles verá, posteriormente, na mulher não é menos discriminatório. É aqui que encontramos a maior contradição no pensamento platônico entre o ideal e a realidade, em relação à igualdade dos sexos, afinal, por outro lado, é a primeira vez que a diferença biológica, o critério tradicional para a atribuição de papéis diferentes para cada sexo, é irrelevante: é a educação que marca as diferenças e seleciona as pessoas de acordo com as suas capacidades para ocupar o lugar natural que também lhes proporcionará a felicidade.

A abolição da propriedade privada e da família como instituição coloca um problema para Platão resolver: onde colocar as mulheres agora? A resposta é igualá-las aos homens, pelo menos no estamento ou classe de guardiões dos três estados ou classes – artesãos, guardiões e governantes –, que compõem a cidade ideal, pois a uniformidade do corpo político esvazia de sentido a figura natural da mulher como mãe e o seu papel no interior da instituição que é a família. Se toda a cidade se torna uma grande família, a mulher já não precisa ficar trancada no gineceu ou ser uma propriedade, um troféu ou, simplesmente, um bem quase imóvel dos varões da república exemplar de *Kallípolis*.

A comunidade de mulheres e filhos será, também, um bem para a cidade, ainda que as crianças sejam entregues aos magistrados e educadas pelo Estado, sem que ninguém saiba de quem é pai ou mãe e, portanto, qualquer cidadão ou cidadã considere todos os meninos e meninas como seus filhos e filhas. Embora Platão não deixe de ter razão ao considerar que nós, pais, estragamos e prevaricamos com nossos filhos e que os educamos e corrompemos em partes iguais, a contrapartida negativa dessa ideia bizarra é que Platão despoja as mulheres do papel determinante que

---

<sup>5</sup>Para tanto vide Pomeroy (2013); Dutsch (2020); Pellò (2022); Deslauriers (2012).

sempre tiveram na educação dos filhos e filhas na Grécia clássica, bem como a sua importância dentro da estrutura familiar e na economia doméstica, do *oikos*. No fundo, a razão deve ser encontrada no fato de Platão desconfiar do papel das mulheres como educadoras, como afirma abertamente em sua obra *Leis*, e de apoiar com exemplos históricos o efeito letal que teve na educação dos persas, no qual Ciro o Grande ou Dario I delegaram a educação dos príncipes herdeiros às mulheres e eunucos do harém, um ambiente tóxico de suavidade, o mundo feminino é mais próximo da natureza do que da cultura, mais do corpo do que da alma, o que produziu um imoral e despótico Cambises ou um ímpio e arrogante Xerxes. De qualquer forma, essa ideia da imagem da mulher guardiã e da abolição do *oikos* foi sentida já como uma extravagância pela mesmíssima sociedade grega da época, já que, como denunciou o próprio Aristóteles posteriormente em sua *Política* (1260 a- 1264 a), a família e a propriedade são instituições sagradas e intocáveis. No entanto, a comunidade das mulheres não era um tema novo, a possibilidade real ou inquietante de uma ginococracia ou a concessão de direitos políticos ao segundo sexo, se pensarmos que no ambiente, dos pitagóricos ao teatro de Aristófanes, das representações das amazonas em vasos de cerâmica ou frisos e métopas até a *República* platônica voltava-se, em um eterno retorno, para a relação da mulher com esse âmbito tão exclusivamente masculino que foi na Grécia antiga o da política.

Se passarmos para o diálogo das *Leis* – agora sim, um exercício de política real – as mulheres estão excluídas das principais magistraturas e tão somente se confia a elas a tarefa de garantir, como em uma nova Esparta, a eugenia e que os casamentos em seus primeiros anos de convivência gerem os filhos e filhas mais vigorosos, dando-se inclusive a possibilidade de que se possa sancionar ou multar aqueles que permaneçam celibatários e não pensem no casamento e na paternidade como um bem coletivo. A educação de meninos e meninas é comum até os seis anos de idade, mas a partir desta idade impõe-se a separação dos sexos, ainda que as mulheres também sejam educadas nas artes militares (*Leis* 813 e-814 a), embora sempre sejam os homens são naturalmente mais corajosos que as mulheres. As mulheres que atingiram os quarenta anos e já se tornaram mães poderão aceder a algumas tarefas militares, especificamente, até os cinquenta anos. Finalmente, embora se defenda novamente a igualdade dos sexos, alguns comentários aparecem sobre o mau caráter tópico e típico das mulheres e a sua debilidade natural, que pode influenciar, como dissemos, desastrosamente na educação dos filhos (*Leis* 694 d-695b; 695e-696a); sem falar no retorno à lista de virtudes

típicas das mulheres segundo a tradição, a saber: a modéstia e o pudor (*Leis* 802 d-e). A cidade das *Leis* precisa integrar as mulheres porque não se pode ser imprudente e permitir se ter em seu interior um elemento de desordem e dissensão social. A coesão do corpo social é, portanto, um imperativo ao qual se subordina qualquer tentativa de superioridade masculina sobre as mulheres. A manutenção da ordem e da harmonia precisa, portanto, padronizar o comportamento feminino e masculino, embora, em todo caso, a igualdade seja marcada pelo padrão masculino e patriarcal, sendo a única dotada de *logos* em relação à mulher *a-logos*. Se impõe assim, como uma necessidade, o controle daquilo que define as mulheres: a corporeidade e o desejo, a matéria e o prazer que fazem de sua segunda natureza uma ameaça sempre latente.

Agora, porém, diferentemente da *República*, a mulher reconquistará o seu papel ou lugar natural dentro da família, entre outras coisas, porque Platão nas *Leis* restaura a propriedade privada e a família como instituições e pilares fundamentais da sociedade. Se na *República* as mulheres perdiam a própria identidade feminina para assumir a identidade de cidadãs, nas *Leis* elas recuperam, e reforçam, o seu papel ou posição inferior no *oïkos*, em cada um dos 5.040 núcleos familiares que constituem a cidade das *Leis*, complementado agora também com uma participação subordinada na vida política. A restituição ou restauração novamente da esfera privada devolve à mulher o seu papel comum dentro do *oïkos*, dentro da esfera doméstica, e a reprodução torna-se o objetivo primordial para a manutenção da cidade, fazendo surgir a circunstância de que as mulheres também serão responsáveis de vigiar também que os jovens cumpram com o seu dever para com a comunidade e punam aqueles que se recusem o casamento (*Leis* 784 a; 794 b). A mulher torna-se assim a guardiã responsável por assegurar que a perpetuação do patrimônio, do *keleros*, permaneça no seio da família, tornando-se novamente aquele mal necessário que, desde Hesíodo, garantia o nascimento de um herdeiro varão. A título de curiosidade, a novidade introduzida por Platão na legislação das *Leis*, encontramos a supressão do dote tradicional, entre outras coisas porque agora a cidade é a nova guardiã das mulheres e, nesse sentido, quer garantir a igualdade das mulheres com esta medida marcadamente econômica e patrimonial. O destino da mulher não é mais decidido pelo *kyrios*, ou guardião da família, mas agora é a cidade que subordina o interesse da família ao interesse da comunidade<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>Vide Collin, Pisier e Varikas (2000), sobretudo nas páginas 27 a 45.

Não podemos terminar esta síntese sobre Platão e as disputas de gênero sem confrontarmos o debate – o falso debate – sobre o suposto feminismo de Platão<sup>7</sup>. Não nos cansaremos de repetir que não há nada no mundo antigo que se assemelhe, nem remotamente, a esse legítimo e ainda necessário movimento de libertação e igualdade que é o feminismo contemporâneo. Simplesmente, na cidade ideal, a mulher não pode ser um elemento dissonante e muito menos um perigo sempre latente à coesão social e à harmonia política. Se Platão realmente acreditasse nessa igualdade dos sexos, não teria proibido a entrada de mulheres na Academia e teríamos uma lista tão extensa quanto a das filósofas pitagóricas entre os seus discípulos e não somente com os dois nomes de Lastenia de Mantinea e Axiotea de Fliunte, que usavam roupas masculinas (Diógenes Laércio, *Vidas e opiniões dos filósofos ilustres* 3.46). Nunca encontramos mulheres representadas entre os seus discípulos hipnotizados por seus ensinamentos, nem mesmo no mosaico de Pompéia da Academia de Platão.

Em seu testamento dispôs a manumissão de sua escrava Ártemis (Diógenes Laércio, *Vidas e opiniões dos filósofos ilustres* 3.42). Ele nos libertou da caverna, nos ensinou a nos banquetear com as prebendas do amor e nos alertou, talvez com muita ênfase, sobre os perigos de Eros e as coações do desejo. Ele nos desafiou para que nos atrevêssemos a pensar, mesmo sabendo que a beleza é difícil e que nunca é fácil conhecer. A disputa sobre o feminismo de Platão e a comunidade de mulheres na cidade ideal estará sempre viva. Isso faz dele um clássico, talvez o maior clássico, ou porque tivesse os dois sexos do espírito, embora sem esquecer que, embora universal, era também um filho do seu tempo. Não há espaço para censura, apenas admiração e respeito, o eterno retorno ao pensamento avassalador e ao legado de Platão.

## 2. Aristófanes

Permitam-me aproveitar a oportunidade dos sofistas, do *kairós*, para projetar um olhar caleidoscópico sobre a comédia aristofânica porque, como já foi dito, a utopia é um ponto de encontro propício entre a filosofia e a comédia, no nosso caso de Aristófanes contra Platão, da reflexão sobre as mulheres na comédia e a utopia na Atenas da época clássica (CANFORA, 2019, p. 75). Podemos – e devemos – subscrever a

---

<sup>7</sup>Outro debate que fez correr rios de tinta. Veja Cappelletti (1980, p. 87-96); Annas (1976, p. 307-321); Bar-On (1994); Bluestone (1987); Calvert (1979, p. 113-117); Pomeroy (1974, p. 33-35; 1978, p. 496-500); Smithe (1980, p. 5-11); Tuana (1994); Vlastos (1989, p. 288-289); Wender (1973, p. 75-90).

hipótese de Luciano Canfora e considerar *A Assembleia das Mulheres* de Aristófanes como uma resposta às reflexões nos círculos socráticos sobre o papel da mulher na cidade, que Platão recolheu no livro V da *República* e que teria circulado nos cenáculos de Atenas muito antes da redação final da utopia platônica. Um olhar múltiplo sobre as mulheres da Grécia antiga não deve e não pode ignorar a comédia, especialmente Aristófanes, e a metáfora caleidoscópica se encaixa muito bem com ao caráter aparentemente ambíguo, e mutável, da mulher de Platão e Aristófanes.

Por outro lado, já o dissemos, o teatro era o espelho da cidade, dos sentimentos das pessoas reais do mundo real, da ágora, do litoral e do interior, que nem filosofar sobre utopias igualitárias não prepara quase nunca o necessário para a subversão de valores ou para certificar o desaparecimento de uma tradição, no nosso caso, a assimetria de gênero. A comédia antiga era, sobretudo, política e se a mulher grega era excluída da plena cidadania, qualquer tentativa legítima ou espúria de igualdade dos sexos tinha que subir ao palco para ser ridicularizada e sufocada com urgência, para ser submetida ao julgamento severo e implacável do riso, e especialmente por um defensor da *pátrios politeía* como Aristófanes.

Poderia se escrever uma história da sociedade ateniense do final do século V e início do século IV a.C., apenas pelas comédias de Aristófanes, seja através dos elementos explícitos seja pela leitura nas entrelinhas, como nos ensinou novamente o filósofo Leo Strauss<sup>8</sup>. Três são as comédias aristofânicas cujo tema incide quase exclusivamente sobre as mulheres, a saber: *Lisístrata*, *Tesmoforiantes* e *As Mulheres na Assembleia*, por vezes traduzida com um título tão eloquente como *A Assembleia das Mulheres*, uma antítese, quase um oxímoro, uma assembleia feminina, para qualquer um que conheça minimamente o que significa assembleia (*ecclesia*) nos sistemas políticos e na filosofia política grega, tanto quando olhamos para uma democracia, Atenas, como que olhamos para uma oligarquia, Esparta, porque uma assembleia é sempre convocada no masculino. A mulher grega foi excluída dessas duas áreas que garantiam a plena cidadania: a política e a guerra. E para lembrá-lo, uma e outra vez, virando o mundo de cabeça para baixo, Aristófanes colocou as mulheres gregas nesses dois contextos tão masculinos e tão estranhos às mulheres, quanto a guerra e a política (FINNEGAN, 1995, p. 147-161; TAAFFE, 1993, p. 103-133).

De fato que desceremos à cena com *Lisístrata* ou com *As Tesmoforiantes*, mas é sobretudo *As Mulheres na Assembleia* a obra obrigatória

---

<sup>8</sup>Por exemplo, temos Strauss (1996).

para a nossa análise do debate entre Aristófanes e Platão e a possível ginococracia ou igualdade dos sexos, sobretudo se aceitarmos – e seria faltar com a verdade histórica não aceita-lo, Canfora *dixit* – que tal comédia é uma resposta à *República* de Platão e à comunidade das mulheres ou, se preferir, a *República* uma resposta a Aristófanes, neste debate sobre o comunismo conjugal. Não entraremos aqui para discutir com os puristas que veem essa dialética cronologicamente impossível. Se escreveu muito, e muito bem, sobre isso e para o nosso propósito um único dado revela a legitimidade da disputa<sup>9</sup>: a presença das mulheres na política como realidade era assunto da tradição pitagórica e ninguém ousaria negar o pitagorismo platônico e nem o seu contato com a escola pitagórica desde a sua primeira viagem à Sicília (388 a.C.) e muito antes. Na Magna Grécia, com Arquitas, se experimentou um governo “pitagórico” que encorajaria Platão a viajar para a Sicília. Essa experiência política foi explorada pela comédia: Alexis, um autor que veio de Turios na Magna Grécia, encenou *As mulheres pitagóricas*, a quem poderíamos acrescentar também os comediantes Cratino, o Jovem, e Aristofonte (CÂNFORA, 2019, p. 89). Pouco importa que a *República* seja cronologicamente posterior *As Mulheres na Assembleia* (a data oscila entre 393 e 390 a.C.), uma obra é sempre fruto de uma longa jornada de gestação e nos simpósios dos socráticos certamente era comum refletir, ainda que fosse descartá-la na prática, sobre a participação e os direitos políticos das mulheres. Platão, com o seu talento natural para as segundas navegações, levantou magistralmente um debate que se respirava na atmosfera daquela Atenas arrebatada pela miragem espartana.

É *As Mulheres na Assembleia* (ca. 392 a.C.) outra comédia política que critica a belicosidade e o imperialismo da democracia ateniense e o egoísmo, face aos valores patrióticos tradicionais, que se apoderou dos cidadãos de Atenas. Dessa forma, é uma comédia que propõe a abolição do poder masculino, da propriedade e do casamento, três dos pilares da cidade grega (SAÏD, 2013, p. 159-211). As mulheres, lideradas por Praxágora (aquela que fala efetivamente), como na *República* de Platão, instauram o comunismo e a coletivização do sexo, mas ao final viram o mundo de cabeça para baixo para caricaturar através da misoginia e do descaramento feminino a possibilidade de um governo nas mãos das mulheres ou uma igualdade de direitos. Essa crítica à proposta platônica também aparece em uma comédia de Teopompo (atuante entre 410 e 370 a.C.) intitulada *As Mulheres Guerreiras* (CÂNFORA, 2019, p. 92-105), cujos

---

<sup>9</sup>Excelente trabalho citado por Luciano Canfora. Veja também: Gil (1997).

pouquíssimos fragmentos revelam o que certamente era também uma paródia de Platão ou das propostas ginecocráticas que fluuavam no ambiente da época. Seguindo na esteira de Aristófanes n' *As Mulheres na Assembleia*, Anfis e Alexis também escreveram, já inscritos na nova comédia, obras sobre ginecocracia intituladas *Gynaikokratia* (CÂNFORA, 2019, p. 43) e outras como *Gynecomania* de Anfis.

*Lisístrata* (411 a.C.), a mais encenada das comédias de Aristófanes, é uma comédia antibelicista, com uma mensagem de contracultura, a saber, o *avant la lettre* faça amor e não a guerra, uma apologia a favor da concórdia de todos os gregos e uma denúncia da inutilidade, estupidez e do absurdo da guerra (ROSELLINI, 1979, p. 11-32). Nela se joga com algumas das razões que sempre foram expressas sobre as mulheres como uma das principais vítimas dos conflitos de guerra, como esposas e potenciais viúvas, com o que se supunha no mundo antigo, e como mães que viveram a trágica e traumática experiência de ver os seus filhos morrerem ou serem lançados à necessidade de ganhar a vida para elas próprias e para os seus filhos e filhas órfãos.

Uma greve sexual para promover a paz é um recurso cômico e hilário, mas ao mesmo tempo um excelente ponto de vista sobre as relações entre os sexos na Grécia antiga. O nome de Lisístrata é falante e todo um manifesto pacifista, *aquela que licencia os exércitos*, e finalmente se consegue uma concórdia entre homens e mulheres e a paz entre as cidades gregas, outra das ideias a que recorreu a literatura da época, a saber, o da concórdia entre os gregos para unir forças contra o Grande Rei da Pérsia, como lemos no *Areopagítico* de Isócrates. É comum ler nela a restrição da liberdade de movimento das mulheres, o seu apetite sexual desenfreado, o uso de consolos/dildos de couro (*ólisboi* ou *baubônes*), a sinédoque usada para se referir a elas (*marmelo*, para os seios; *pomar*, *palmito*, *delta* invertido, para a vulva, depilada ou não, *poejo* era a designação dos pelos pubianos que se depilavam queimando-os com uma vela – *apheúein* – ou arrancando-os – *parátillēsthai*), a sua insolência linguaruda e infame, o seu gosto pelo vinho puro de Tasos, o seu gosto pela cosmética, com a depilação, a maquiagem com *blush* avermelhado de orcaneta ou os perfumes de Rodes, ou os seus trabalhos domésticos naquela escola de virtude para a mulher na Antiguidade que foi o tecido e o tear; mas, as mulheres como *uma clara desgraça*, como uma criatura sem vergonha e sempre uma calamidade para os homens. Embora Aristófanes recorra a um verso da *Melanípa* de Eurípides – sempre um alvo para os dardos aristofânicos –, *yo soy mujer*,

*pero tengo entendimiento*<sup>10</sup> (Fr. 483), a mensagem da comédia é clara sobre um gênero, o da raça das mulheres, odiado pelos deuses e pelos homens: *nunca seremos derrotados por las mujeres* (Aristófanes, *Lisístrata*, 450), palavras inspiradas em Creonte na *Antígona* de Sófocles.

Uma passagem de *Lisístrata* é reveladora sobre um ritual obrigatório para as filhas de famílias nobres, ou seja, viver por um ano na Acrópole de Atenas sob a tutela de Atena [a deusa] e onde teciam o manto da deusa para o festival das Panatenéias, bem como um ritual de passagem para o casamento e a maturidade associado a Ártemis, ambas deusas virgens:

recién cumplidos los siete años fui arréfora, luego, a los diez, molinera (aletrides) de la diosa fundadora de la ciudad, y luego, quitándome la veste azafranada, osa en las Brauronias. Y cuando ya era una joven hermosa fui canéfora y llevé como collar una ristra de higos secos (Aristófanes, *Lisístrata* 641-647)

Nas Braurônias, as moças, no santuário de Brauron de Ártemis, tiravam a túnica cor de açafrão e se vestiam com o prescritivo *chitôn* e o *himation* que as colocava no caminho para o casamento, ritual que marcava o décimo quarto ano e com o aparecimento de menstruação e da fertilidade, o caminho para o lugar e o destino natural das mulheres na sociedade antiga: a maternidade<sup>11</sup>.

*As Tesmoforiantes* (411 a.C.), encenada no mesmo ano de *Lisístrata*, situa o enredo numa festa religiosa feminina em que as mulheres de Atenas acampavam durante três dias na acrópole num regime de liberdade absoluta e excesso de linguagem, a saber, durante as Tesmofórias, um festival celebrado no outono por mulheres casadas em homenagem a Deméter e Core para promover a fertilidade da terra e das mulheres. Crítica feroz a Eurípides, *o filho da verdureira* (Aristófanes, *As Tesmoforiantes*, 389), e a sua suposta misoginia, nela ele também ridiculariza com escárnio os homossexuais passivos (*pathicus*) por sua efeminação (*gynáikisis*), mas, é a falta de Penélope, modelo de virtude e de esposa fiel ao longo de toda a tradição clássica, a moral da comédia. Nela, por exemplo, podemos aprender sobre o uso do sutiã (*strôphion*), do mictório ou tigela típico das

---

<sup>10</sup>Em todas as citações diretas, manteremos a forma adotada pelo autor do texto, de modo que o leitor deste artigo tenha acesso ao conteúdo tal como foi consultado na sua escrita (Nota dos tradutores).

<sup>11</sup>Podemos verificar em Valdés Guía (2020); Valderrábano González (2022).



mulheres, o *sképhion*, diante dos *hamís* dos homens, e dos mesmos tópicos misóginos sobre a mulher que percorre toda a comédia aristofânica.

É preciso, porém, não perder de vista que, em geral, as propostas ginecocráticas eram criações masculinas para mostrar o absurdo de um mundo virado de cabeça para baixo em que as mulheres tinham o poder ou viam os seus direitos reconhecidos em igualdade de condições com os homens, ou seja, reflexões, debates ou diversões de um *clube de homens* sobre a absurda possibilidade de cidadania plena para as mulheres (VIDAL-NAQUET, 1983, p. 241-261).

Aristófanos nos ofereceu em suas comédias o sentimento das pessoas normais, da vida cotidiana e da mentalidade e dos valores do povo de Atenas. Em sua obra são coletados múltiplos dados sobre os ofícios femininos, o papel que foi atribuído às mulheres, se não na realidade, pelo menos no imaginário e na moral, sobre o cotidiano das mulheres de Atenas nos séculos V e IV a.C., sobre a sexualidade feminina, enfim, sobre essa disputa entre os sexos e o sufocante controle da razão patriarcal sobre as mulheres e os costumes tradicionais dos ancestrais.

### 3. O feminismo contemporâneo

Não vou me deter nos sucessos e nos fracassos hermenêuticos da enorme bibliografia sobre gênero em Platão e Aristófanos. Vou me deter, brevemente, em alguns dos grandes nomes do feminismo francês e francófono, e no caso de Adriana Cavarero e do grupo Diotima. Poderia ter viajado para outras latitudes, mas acredito que Paris e Verona tenha lançado a luz mais intensa e, às vezes, ofuscante sobre as disputas do gênero, especialmente com e contra Platão. De fato, a minha abordagem será apenas propedêutica e sintética, com a única finalidade de estimular uma reflexão, não para concluir nada definitivo, mas apenas provisório, sobre os usos e os abusos do velho sonho de simetria e os usos e abusos da Aristófanos e de Platão pelo feminismo contemporâneo.

Do feminismo francófono e da sua aproximação com Aristófanos e Platão, vou me concentrar, e apenas brevemente, nas figuras de Simone de Beauvoir, Luce Irigaray e Julia Kristeva. Um ensaio magistral e muito completo a esse respeito, e já citado, é o de Paul Allen Miller, *Diotima at the Barricades: French Feminists read Plato*, leitura que deve ser complementada com um excelente ensaio sobre Atenas na Paris do pós-guerra, de Miriam Leonard (2005).

Uma abordagem da Grécia clássica, a partir do existencialismo e do hegelianismo, foi a de Simone de Beauvoir com *O Segundo Sexo* (Paris, 1949), quase sempre ponderada, lúcida e contundente ao nos lembrar que

não se nasce mulher, mas que se torna mulher, embora apenas como um segundo sexo. Para Simone de Beauvoir, a dialética hegeliana do senhor e do escravo serviu de base para analisar a política de reconhecimento da mulher pelo homem, embora, como o próprio senhor e o escravo, ainda que a necessidade fosse recíproca para definir a sua identidade, nunca foi igualitária, a mulher sempre foi concebida na dialética da história como um ser ontológica e politicamente subordinado ao homem. Agora, e se utilizando da noção de *liberté* de Sartre como *dépassement*, as mulheres podem superar essa subordinação histórica, transcendendo os limites impostos pelo patriarcado.

Simone de Beauvoir tinha um conhecimento exaustivo dos autores clássicos, desde o triunfo do patriarcado na *Oresteia* de Ésquilo, até a misoginia da sexta sátira de Juvenal. No entanto, uma vez ela foi traída pelo mal de sua época de citar de memória e assim atribui a Platão, e não a Tales, o sentir-se orgulhoso de ter nascido homem e não mulher (BEAUVOIR, 2019, p. 53). Postos para lhe direcionar algumas críticas, em suas páginas talvez haja concessões demais ao mito do matriarcado, e para nossos propósitos, no entanto, ela tenha sido muito mais condescendente com a análise da *República* de Platão do que com o verbo androcêntrico de outros autores clássicos.

Simone de Beauvoir, membro do partido comunista francês, via o projeto político platônico como uma república socialista igualitária nos moldes daqueles anos em que o triunfo do comunismo estava criptografado, também no platônico – todavia, ainda não havia se espalhado suficientemente o tsunami liberal na voz de Popper com o seu *Sociedade Aberta e seus Inimigos* (1945) –, a possibilidade de transformar uma utopia em realidade e, nesse processo revolucionário, a possibilidade de que a mulher, pela primeira vez na história, se tornasse sujeito. Grave engano, então, a ingenuidade de acreditar que as utopias podem ser executadas na realidade e todos sabemos que a potencialidade que Platão concede a umas poucas mulheres para poderem integrar o estamento dos filósofos é diluída na prática, já que não alcançam mais do que um lugar natural como guardiães da *Kallípolis*. Simone de Beauvoir é vítima desse velho sonho de simetria quando afirma:

Todo socialismo, arrancando as mulheres da família, favorece sua libertação: sonhando com um regime comunitário, Platão prometeu às mulheres uma autonomia análoga à que gozavam em Esparta. Com os socialismos utópicos de Saint-Simon, Fourier e

Cabet, nasceu a utopia da “mulher livre” (BEAUVOIR, 2019, p. 178).

Essa autonomia para a mulher, não subordinada aos homens, não existiu em Esparta nem tampouco em Platão (POMEROY, 2002).

Nada, por outro lado, em Simone de Beauvoir foi dito sobre Aristófanes. Apenas duas breves menções ao afirmar que “Aristófanes ha imaginado jocosamente, en Lisístrata, una asamblea de mujeres donde estas intentan explotar, en común y con fines sociales, la necesidad que de ellas tienen los hombres; pero solo se trata de una comedia” (BEAUVOIR, 2019, p. 51). Esse comentário surpreende “pero solo se trata de una comedia”, quando a comédia em Aristófanes é sempre política e a comédia nos remete, como nenhum outro gênero literário, ao sentimento de homens e mulheres da rua, da ágora e do mercado.

O discurso psicanalítico de Luce Irigaray é mais radical, crítico e significativamente esotérico. A pensadora belga vai muito além de considerar as mulheres, seguindo a perspectiva Simone de Beauvoir, como o segundo sexo. Para a filósofa, a mulher é, desde o patriarcado, a negação ontológica que marca o início da metafísica ocidental.

Essa autora da diferença, da discriminação e subordinação das mulheres como alteridade, como o Outro, encontrou em Platão o seu cúmplice mais talentoso e responsável. Em *Speculum, de l'autre femme* (Paris, 1974), Irigaray desenvolve a ideia de Jacques Lacan de que “la femme n'existe pas” e define como um genocídio histórico essa invisibilização, essa negação da mulher no pensamento falocêntrico ocidental. Não percamos de vista essa construção do falocentrismo, pois ela também terá lugar no pensamento de Adriana Cavarero.

Todavia, é desconcertante a interpretação do mito da caverna platônico como o alvorecer dessa alienação e dessa negação da mulher. Para Luce Irigaray, Platão fez da mulher a parede da caverna sobre a qual os conjuradores passeiam os objetos e projetam as sombras para que os homens possam definir a sua identidade. Surpreende essa necessidade de esoterismo para desmascarar um feito que a leitura de toda a obra de Platão mostra sem a necessidade de contar com a luz do sol de fora da caverna, a saber, que Platão equiparou a mulher ao homem no livro quinto da *República* apenas porque, como apontamos, em sua *politeia* ideal o Estado havia suplantado a família, leia-se a mulher, como a educadora preeminente nos primeiros estágios do desenvolvimento evolutivo de todo ser humano. Não é necessário, portanto, diante da obviedade da filosofia androcêntrica platônica, recorrer a Sigmund Freud ou Jacques

Lacan e descobrir simbologias falocêntricas ocultas ou paternalismos que sejam assumidamente perspicazes e transparentes. Não é necessário ler Freud para descobrir que, desde a antiguidade patriarcal e androcêntrica, *a anatomia é o destino*.

Poderíamos levantar a mesma objeção à sua interpretação da *chóra* maternal do *Timeu* como atopia, o não-lugar, da mulher, a *hystéra*, o molde da representação ou da cópia e não da ideia, da dóxa e não da episteme, da vagina esquecida (IRIGARAY, 2007, p. 224). Diante de tal desarranjo hermenêutico, não se pode deixar de lembrar o *Black Feminism* de Angela Davis e se questionar sobre a utilidade social de um feminismo da diferença como o de Luce Irigaray, ou perguntar-se sobre qual mulher ela fala e a quais mulheres ela se dirige para orientá-las na legítima e necessária luta pela igualdade. Sua *parler femme*, pondo fim a *Ce sexe qui n'en est pas un*, a sua palavra feminina potencialmente fértil que nos revela com lucidez como, historicamente, a mulher só pôde ser sujeito quando foi assimilada à masculinidade hegemônica, quando Platão elimina a equivalência ontológica entre aparência e essência negando à mulher uma identidade e uma habitação própria, desgarrada em um *alocentrismo* ao qual só faltava somar a Jacques Derrida para obscurecer ainda mais o discurso<sup>12</sup>.

Não é mais esclarecedora que a sua *Éthique de la différence sexuelle* com a sua leitura do *Banquete* e de Diotima de Mantinea (IRIGARAY, 2010, p. 49-63), apologista da diferença sexual, resistente e resiliente a sucumbir ao projeto falocêntrico platônico, embora finalmente engolida por Platão como Métis por Zeus, como mais outra prova da negação de ser mulher e do triunfo do patriarcado. Não confundamos, um exercício de pensamento, legítimo, muitas vezes fecundo, necessário e estimulante sempre, com a história, com o que realmente aconteceu, mesmo quando não conseguimos, com Robin George Collingwood, recriar plenamente o ser e o dever de ser das mulheres da Atenas clássica e da história universal. Mais precisa é a interpretação de Arlene W. Saxonhouse em enxergar simplesmente a analogia entre o filósofo e a mulher em que ambos são, na perspectiva straussiana, excluídos e perigosos para a cidade.

Seria, no entanto, injusto negar a Luce Irigaray à sua tentativa de não só se tratar que o feminismo lute pela igualdade, senão que se imponha como necessária uma reformulação das categorias falocêntricas do pensamento ocidental, ainda que, honestamente, duvidemos que o caminho a seguir seja o do seu *En el principio era ella*, com o suposto *cierre*

---

<sup>12</sup>Vide Derrida (1972; 1992).

*del logos y el olvido de ella*, que elimina os contrários do êxtase aberto da linguagem da Deusa nos alvoreceres da filosofia (IRIGARAY, 2016).

Julia Kristeva (1974, p. 23-24) se serviu de Platão, especialmente o *Timeu*, mas também o *Fedro* e o *Banquete*, em sua tese de doutorado *La revolución del lenguaje poético* (Paris, 1974). Em seu discurso voltamos a nos deparar com a ideia de que com Platão a ordem simbólica masculina foi construída pela exclusão do corpo feminino, excluindo a figura da mãe, que também se identifica com a *chóra*, e vendo nela uma função *pré-edípiana* que permanece tanto na ordem simbólica masculina quanto na feminina. A *chóra* é para Kristeva e para Platão, ou pelo menos é o que ela defende, o lugar onde o sujeito se revela enquanto tal, como um ser finito e limitado, ou seja, criado. Uma interpretação psicanalítica e lacaniana de Platão é realizada em sua obra, vendo na ordem simbólica masculina a simbolização da ordem e na ordem simbólica feminina a simbolização do caos. A *chóra* seria, então, esse espaço de produção-geração onde, seguindo as indicações do *Timeu*, tudo pode chegar a ser, não faltando razão para ver na concepção platônica da mulher uma assimetria de gênero que condena a mulher a ficar do lado da alteridade, excluída da ordem falocêntrica, circunstância que na metafísica grega e ocidental sofre por ser relegada a uma categoria subalterna de status ontológico inferior e desvalorizado. No entanto, para Kristeva, Platão pode ser usado contra o próprio Platão e transformar a sua palavra em um discurso subversivo para significar o *penser femme*; na linha de Jacques Derrida, ver na *chóra* platônica um espaço de *atopía* em que *lógos* e *mythos* não se diferenciam, assim como não se diferencia, assimetricamente, o masculino e o feminino (MILLER, 2019, p. 160-161).

Em 1983, Kristeva voltou, novamente, a Platão e à psicanálise com suas *Histoires d'amour* e à apologia de um *amor transferencial* lacaniano além do maníaco e sublime *éros* platônico (KRISTEVA, 1987, p. 51-70). Nessa obra, a autora submergiu no *Banquete* e no *Fedro* para analisar os efeitos do *éros* sobre a sexualidade masculina e a impossibilidade de uma realização plena da mesma ao excluir o desejo feminino e materno. Platão teria identificado o desejo com o desejo homossexual, tanto feminino quanto masculino, mas na prática teria concebido a homossexualidade a partir de uma perspectiva falocêntrica, *à sombra do falo*, entendida, no masculino, como uma relação de poder. Certamente, assim foi concebida a homossexualidade na Grécia, como o resto das relações sexuais, uma relação de poder do *erastés* sobre o *erómenos*, o jogo do senhor-escravo, levando à contradição de masculinizar as mulheres que sentiram essa mesma paixão homossexual.

Uma análise, então, novamente lúcida, mas viciada pela retórica lacaniana e derridiana, em nossa opinião, desnecessária para revelar a assimetria sexual em Platão ou na Grécia antiga e a sua defesa da libido masculina como a única libido verdadeira.

Para encerrar este percurso por algumas páginas ilustres do feminismo contemporâneo sobre Platão e Aristóteles, vou agora focar sucintamente no caso de Adriana Cavarero, do grupo Diotima ligado à Universidade de Verona, do qual ela foi uma das fundadoras, desde 1991 ligada ao grupo *Il Filo di Arianna*<sup>13</sup>. Duas obras de Adriana Cavarero são decisivas aqui, a saber: *Nonostante Platone: Figure femminili nella filosofia antica* (Roma, 1990) e *Corpo in figure. Filosofia e politica della corporeità* (Milão, 1995), este último por sua análise do *Timeu* e da *chóra* platônica e da consideração da mulher como única matéria (CAVARERO, 1990; 1995, p. 63-110). Suas obras sobre Platão foram reunidas em um volume intitulado *Platone* (2018).

Adriana Cavarero, cujos primórdios estão ligados ao pensamento marxista, tem sido uma das vozes mais ativas do feminismo italiano contemporâneo sobre as disputas de gênero ou sobre os ignominiosos silêncios impostos às mulheres ao longo da história, no nosso caso na história grega e entre os filósofos, ou sobre o *autismo referencial masculino* denunciado por ela através da negação do feminino (CAVARERO, 2007). Influenciada por Luce Irigaray e seu feminismo pós-estruturalista, ela realizou uma análise das personagens femininas que emanam de autores como Platão, focalizando a sua atenção, também de Hannah Arendt e a sua ideia de natalidade e *vita activa*, na subjetividade feminina e a criação de um feminismo da diferença sexual reivindicativo da impossibilidade de assimilação da dualidade originária no Outro e, ao mesmo tempo, de uma mulher cujo encanto mais marcante tenha que ser o silêncio, uma apologia de uma mulher como ser de palavra. O projeto de Cavarero, inserido na intersecção da filosofia clássica e da teoria feminista, focou no desejo de transcender o dualismo patriarcal, de apagar a ordem patriarcal, de integrar o corpo e o espírito em um *continuum*, bem como redefinir a relação da mulher com a figura da mãe, ou seja, combater a *amnésia do materno*, uma educação *al maschile* e a tentação do supostamente neutro promovida de Platão à tradição ocidental, como o sistema falocêntrico e falogocêntrico masculino, que ela define como *sessuazione*, e excluiu a impossibilidade de representar a experiência feminina, para não dizer que também legitimou a violência, não só contra as mulheres, mas por meio da guerra. A influência de Luisa Muraro também foi decisiva aqui, mas sobretudo,

---

<sup>13</sup>Para tanto, vide: Diotima (1987, p. 175-184; 1996, p. 225-247).

como dissemos, de Hannah Arendt e sob o postulado de que o homem e a metafísica ocidental orbitaram em torno da morte, enquanto a feminilidade, a subjetividade feminina, o fez sobre a natalidade e a geração da vida.

Platão seria o arquiteto, segundo Cavarero, do ato fundador do rito do matricídio na filosofia ocidental, matricídio, porém, do qual também poderíamos encontrar antecedentes a partir de Homero, com o par de opostos Penélope-Clitemnestra, ou com Tales de Mileto e a garota trácia. São em todos esses discursos que se encontram as origens da misoginia ocidental – embora, seguindo Hannah Arendt, Cavarero exonere incompreensivelmente Homero desse matricídio –, ou seja, a negação do nascimento como ato exclusivo da subjetividade feminina, desse poder exclusivo de dar a vida, específica, em oposição ao dar a morte masculina, do gênero feminino. Em suma, uma denúncia de que o feminino está sempre situado no pensamento grego e, por extensão, na cultura ocidental, do lado da alteridade e uma defesa da recuperação de uma ordem simbólica da mãe, da superação da metáfora platônica de um segundo nascimento masculino – seguindo Luce Irigaray, do matricídio da *Oresteia* de Ésquilo e o sexo de alguns homens que dominaram o poder materno (MURARO, 1994, p. 10) –, um pensamento e um sentimento, não mediados pelo viril, um fazer e um saber próprio das mulheres. Seria uma questão, então, de não ver o mundo com os olhos do outro, do homem, mas com os da mulher, de trazer o mundo ao mundo, agora sim, no feminino (RIVERA GARRETAS, 1994).

Acreditamos, no entanto, que se volta a forçar nos textos figuras como Penélope, Antígona, Diotima ou Deméter como deusa-mãe para reivindicar o corpo e a corporeidade, diante de sua exclusão do discurso filosófico, para fundamentar um novo humanismo e feminismo em um dualismo de corpo e alma, de matéria e forma, negado pelos filósofos às mulheres. Que o último é verdadeiro, é óbvio que se aflora a partir de uma leitura superficial dos filósofos gregos e autores clássicos; contudo, é discutível converter Platão em um laboratório experimental sobre o pensamento da diferença sexual pode esticar tanto o fio de Ariadne. É verdade que por matricídio devemos entender o ato de ter reduzido a maternidade à mera reprodução, negando-lhe uma subjetividade que lhe é própria, rica e produtiva ao mesmo tempo. Mais discutível, na linha de Luce Irigaray, é anular o modelo psicanalítico de falocentrismo dominante no pensamento grego (DU BOIS, 1988, p. 10-17; KEULS, 1988) e teorizar sobre uma quimera como a *invidia dell'utero* em Platão, a partir do *Banquete*, da *República* ou do *Timeu*, insistindo na fundação falocêntrica e no *delirio*

*fallocentrico* platônico, da mulher como corpo e uma alma ontologicamente degradados e de segunda categoria (CAVARERO, 1995, p. 81-101), para citar três exemplos paradigmáticos, e a apropriação por Platão do papel das mães na reprodução para dar cumprimento ao ideal masculino grego da *autarkeia*, ou autossuficiência. Acreditamos que o mesmo excesso pode ser vislumbrado ao ver na arte maiêutica socrática qualquer apropriação de dar à luz um mundo, uma vida, própria da mulher, ainda que tenha razão quando denuncia a *atopía* de quem nasce no sexo feminino em mundo masculino, cujo gênero busca se erguer como gênero universal nem quando pretende, se nos é permitido usar a máxima de Adrienne Rich, ser uma mulher que dá à luz a si mesma, não da maneira decidida pela razão patriarcal (DU BOIS, 1988, p. 169-183; CAVARERO, 1996, p. 115-146).

Em todo caso, não devemos perder de vista que no pensamento feminista as sombras de Sigmund Freud e Jacques Lacan, de Michel Foucault ou Jacques Derrida são longas, algo que é estimulante para a filosofia, para o pensamento feminista, mas muitas vezes extravagante para a história do gênero ou das mulheres na Grécia clássica. Platão e Aristóteles foram, sim, defensores da razão patriarcal. Platão e Aristóteles discriminaram as mulheres de suas repúblicas ideais, ridicularizando-as ou masculinizando-as, infelizmente este é um lugar comum no imaginário e nas sociedades helênicas. Não tenho tanta certeza de que isso nos permita esticar o fio hermenêutico de Ariadne e ver neles, especialmente em Platão, um antecedente de pós-verdade e sexismo manifesto até os dias de hoje. Platão foi um filho de seu tempo e, embora isso não o exime de responsabilidade em sua representação da mulher, a assimetria de gênero em nossas sociedades contemporâneas responde a muito mais variáveis sociais, culturais e históricas do que a longa sombra de Platão, de Aristóteles ou da misoginia grega.

O velho sonho de simetria na república antiga e moderna, o diálogo entre Aristóteles, Platão e o pensamento feminista contemporâneo continuará gerando disputas acaloradas sobre gênero. Mas, como diria Agnès Heller, façamos um uso moderado dos -ismos para não nos comportarmos como um ou uma -ista e, por que não, façamos também, como diria Nicole Loraux, um uso moderado do anacronismo, isto é, de fazer Platão e Aristóteles, um dos nossos aliados ou um dos nossos inimigos. Uma coisa são as formas de pensamento e outra muito distinta as formas de sociedade, e sem desculpar Platão ou Aristóteles pela sua apologia da assimetria de gênero, não esqueçamos que eles foram



filhos de seu tempo e dificilmente poderiam entender do que estamos falando quando falamos de *parler femme* ou da ordem simbólica da mãe.

### Documentação

- ARISTÓFANES. *Listrata*. Trad.: L. G. Fernández. Madrid: Gredos, 2020.  
ARISTÓTELES. *Política*. Trad.: M. G. Valdés. Madrid: Gredos, 2022.  
DIÓGENES LAÉRCIO. *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza Editorial, 2013.  
PLATÓN. *Leyes*. Trad.: F. Lisi. Madrid: Gredos, 1999.  
PLATÓN. *Banquete*. Trad.: M. M. Hernández. Madrid: Gredos, 2020.  
PLATÓN. *República*. Trad.: C. E. Lan. Madrid: Gredos, 2020.  
PLATÓN. *Timeo*. Trad.: F. Lisi. Madrid: Gredos, 2022.

### Referências Bibliográficas

- ANNAS, J. Plato's Republic and Feminism. *Philosophy*, 51, p. 307-321, 1976.  
BAR-ON, B. A. (Ed.). *Engendering Origins: Critical Feminist Readings in Plato and Aristotle*. Albany: SUNY Press, 1994.  
BEAUVOIR, S, de. *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2019.  
BLUESTONE, N. H. *Women and the Ideal Society: Plato's Republic and Modern Myths of Gender*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1987.  
BUCHAN, M. *Women in Plato's Political Theory*. New York: Routledge, 1999.  
CALVERT, B. Plato and the Equality of Women. *Phoenix*, 29, p. 231-243, 1975.  
CAMPESE, S. La mujer guardiana. In: PÉREZ SEDEÑO, E. (Coord.). *Conceptualización de lo femenino en la filosofía antigua*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1994, p. 33-43.  
CAMPESE, S. *La cittadina impossibile*. La donna ne'Il Atene dei filosofi. Palermo: Sellerio Editore, 1997.  
CAMPESE, S.; GASTALDI, S. *La donna e i filosofi: archeologia di un'immagine culturale*. Bologna: Zanichelli Editore, 1976.  
CANFORA, L. *La crisis de la utopía*. Aristófanes contra Platón. México: Fondo de Cultura Económica, 2019.  
CAPPELLETTI, Á. J. Sobre el Feminismo de Platón. *Revista de Filosofía*, 12, p. 87-96, 1980.  
CAVARERO, A. *Nonostante Platone: Figure femminili nella filosofia antica*. Roma: Editori Riuniti, 1990.  
CAVARERO, A. *Corpo in figure*. Filosofia e politica della corporeità. Milán: Feltrinelli Editori, 1995.  
CAVARERO, A. Decir el nacimiento. In: DIOTIMA. *Traer al mundo el mundo*. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual. Barcelona: Icaria Editorial, 1996, p. 115-146.  
CAVARERO, A. *Il femminile negato*. La radice greca della violenza occidentale. Villa Verucchio; Rimini: Pazzini Editore, 2007.  
CAVARERO, A. *Platone*. Milán: Raffaello Cortina Editori, 2018.

- COLLIN, F.; PISIER, E.; VARIKAS, E. *Les femmes de Platon à Derrida*. París: Plon, 2000.
- DERRIDA, J. La Pharmacie de Platon *In: La Dissémination*. París: Éditions du Seuil, 1972..
- DERRIDA, J. *Khôra*. París: Galilée, 1992.
- DESLAURIERS, M. Women, Education, and Philosophy. *In: JAMES, S. L.; DILLON, S. (Ed.). A Companion to Women in the Ancient World*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012, p. 343-353.
- DIOTIMA. *Il pensiero della differenza sessuale*. Milán: La Tartaruga Edizioni, 1987.
- DIOTIMA. *Traer al mundo el mundo*. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual. Barcelona: Icaria Editorial, 1996.
- DUBOIS, P. *Sowing the body: psychoanalysis and ancient representations of women*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- DUTSCH, D. M. *Pythagorean Women Philosophers: Between Belief and Suspicion*. Oxford: Oxford U. P., 2020.
- FINNEGAN, R. *Women in Aristophanes*. Amsterdam: Adolf M. Hakkert Publisher, 1995, p. 147-161;
- GIL, L. *Aristófanés*. Madrid: Editorial Gredos, 1997.
- GONZÁLEZ SUÁREZ, A. *La conceptualización de lo femenino en la filosofía de Platón*. Madrid: Ediciones Clásicas, 1999.
- IRIGARAY, L. *Espéculo de la otra mujer*. Madrid: Ediciones Akal, 2007.
- IRIGARAY, L. *Ética de la diferencia sexual*. Castellón: Ellago Ediciones, 2010.
- IRIGARAY, L. *En el principio era ella*. Barcelona: Ediciones La Llave, 2016.
- KEULS, E. C. *Il regno della falloccrazia*. Milán: Il Saggiatore, 1988.
- KRISTEVA, J. *La révolution du langage poétique*. París: Éditions du Seuil, 1974.
- KRISTEVA, J. *Historias de amor*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1987
- LEONARD, M. *Athens in Paris*. Ancient Greece and the Political in Post-War French Thought. Oxford; New York: Oxford U.P., 2005.
- LESSER, H. Plato's Feminism. *Philosophy*, 54, p. 113-117, 1979.
- MADRID, M. Las mujeres en Platón y Aristóteles: de la igualdad a la carencia. *In: La misoginia en Grecia*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1999, p. 289-327.
- MILLER, P. A. *Diotima at the Barricades: French Feminists read Plato*. Oxford: Oxford U.P., 2019.
- MOSSÉ, C. Les femmes dans les utopies platoniciennes et le modèle spartiate. *In: LÓPEZ, A.; MARTÍNEZ, C.; POCINA, A. (Ed.). La mujer en el mundo Mediterráneo antiguo*. Granada: Universidad de Granada, 1990, p. 74-81.
- MURARO, L. *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y Horas, 1994.
- PELLÒ, C. *Pythagorean Women*. Cambridge: Cambridge U.P., 2022.
- POMEROY, S. B. Feminism in Book V of Plato's Republic. *Apeiron*, 8, p. 33-35, 1974.
- POMEROY, S. B. Plato and the Female Physician (Republic 454d2). *The American Journal of Philology*, v. 99, n. 4, p. 496, 500, 1978.
- POMEROY, S. B. *Spartan women*. Oxford: Oxford U. P., 2002.

- POMEROY, S. B. *Pythagorean Women. Their History and Writings*. Baltimore: The Johns Hopkins U. P., 2013.
- RIVERA GARRETAS, M. *Nombrar el mundo en femenino: pensamientos de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria Editorial, 1994.
- ROSELLINI, M. Lysistrata: une mise en scène de la féminité. Aristophane, les femmes et la cité, *Cahiers de Fontenay*, v. 17, p. 11-32, décembre 1979.
- SAÏD, S. Une utopie comique. *L'Assemblée des femmes* d'Aristophane. In: *Le Monde à l'Envers*. Pouvoir féminin et communauté des femmes en Grèce ancienne. Paris: Les Belles Lettres, 2013, p. 159-211.
- SAÏD, S. La République de Platon en la communauté des femmes. In: *Le Monde à l'Envers*. Pouvoir féminin et communauté des femmes en Grèce ancienne. Paris: Les Belles Lettres, 2013, p. 213-236.
- SAXOHOUSE, A. W. The Philosopher and the Female in the Political Thought of Plato. *Political Theory*, 4. 2, p. 195-212, 1976.
- SISSA, G. Filosofías de género. Platón y Aristóteles y la diferencia sexual. In: DUBY, G.; PERROT, M. (Ed.). *Historia de las mujeres I*. Madrid: Ediciones Taurus, 1991, p. 72-111.
- SMITH, N. D. The Logic of Plato's Feminism. *Journal of Social Philosophy*, 11, p. 5-11, 1980.
- SMITH, N. D. Plato and Aristotle on the Nature of Women. *Journal of the History of Philosophy*, 21.4, p. 467-478, 1983.
- STRAUSS, L. *Socrates and Aristophanes*. Chicago: Chicago U.P., 1996.
- TAAFFE, L. K. *Aristophanes and Women*. Londres; New York: Routledge, 1993, p. 103-133.
- TUANA, N. (Ed.). *Feminist Interpretations of Plato*. University Park: Pennsylvania University Press, 1994.
- VALDERRÁBANO GONZÁLEZ, I. *Al amparo de Artemis: Virgindades humanas y divinas en la Grecia Antigua*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2022.
- VALDÉS GUÍA, M. *Prácticas rituales y discursos femeninos en Atenas: Los espacios sacros de la gyne*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2020.
- VIDAL-NAQUET, P. Esclavitud y ginococracia en la tradición, el mito y la utopía. In: *El cazador negro*. Formas de pensamiento y formas de sociedad en el mundo griego. Barcelona: Ediciones Península, 1983.
- VLASTOS, G. Was Plato a Feminist? *Times Literary Supplement*, 276, p. 288-289, 17-23 March 1989.
- WALCOT, P. Plato's mother and other terrible women. In: MCAUSLAN, I.; WALCOT, P. (Ed.). *Women in Antiquity*. Oxford: Oxford U. P., 1996, p. 114-133.
- WENDER, D. Plato: Misogynist, Paedophile, and Feminist. *Arethusa*, v. 6, n. 1, p. 75-90, 1973.



# A BATALHA DAS TERMÓPILAS NA HQ *MORT CINDER* – POLÍTICA, ENSINO DE HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COM LINGUAGENS ALTERNATIVAS<sup>1</sup>

Luis Filipe Bantim de Assumpção

O presente trabalho analisa como podemos utilizar Histórias em Quadrinhos para otimizarmos o Ensino de História. Nesse caso, considerando a presença da batalha das Termópilas na *consciência histórica* ocidental contemporânea, abordamos como o roteirista argentino Héctor Germán Oesterheld, se utilizou deste acontecimento histórico da Antiguidade, no último capítulo da HQ *Mort Cinder*<sup>2</sup> (Março de 1964). Para tanto, consideramos o lugar social do roteirista, na Argentina da década de 1960, o qual teria influenciado no desenvolvimento de sua obra. Logo, ressaltamos a importância da História em Quadrinhos, enquanto linguagem e mídia alternativa, para o Ensino de História e o aprimoramento da História Ensinada<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Agradeço a Carlos Eduardo da Costa Campos, Bruno Brandão Augusto e Larissa Pimentel de Abreu Ferreira, pela leitura e as considerações ao texto. Aproveito para agradecer, também, a César Fornis por ter sido o responsável por me recomendar a obra de Oesterheld e Breccia, há alguns anos atrás.

<sup>2</sup>Embora *Mort Cinder* seja atribuído a Héctor Oesterheld como roteirista e Alberto Breccia como ilustrador, iremos nos dedicar a relação do primeiro com a criação do roteiro da HQ, de modo que possamos identificar as suas possíveis intencionalidades discursivas como parte das manifestações de sua *consciência histórica* (RAMOS, 2016, p. 74). Esta escolha se deu em conformidade aos apontamentos de Cristian Palacios e Pablo Turnes. Segundo Palacios (2012, p. 3), *Mort Cinder* reitera a maturidade artística de Breccia, mas, em virtude de suas necessidades pessoais, o ilustrador/artista estava interessado em seguir o roteiro proposto por Oesterheld. Turnes (2019, p. 13) reitera Palacios, destacando que Alberto Breccia estava interessado em encontrar “brechas” nos roteiros que ilustrava para promover os seus experimentos artísticos. Ainda que Breccia tenha manifestado certo posicionamento político em uma parcela de suas obras, isso teria se dado somente no final da década de 1960, com *El Eternauta* (1969), sendo esta uma releitura proposta por Oesterheld de uma de suas obras magistrais, e na qual Breccia representou Germán com o rosto do roteirista. Turnes afirma que antes de 1969, Breccia estava empenhado em trabalhar para conseguir recursos necessários para realizar o tratamento de sua esposa e assegurar o sustento de sua família. Portanto, em *Mort Cinder*, Breccia estava trabalhando para ser remunerado, seguindo piamente o roteiro de Oesterheld.

<sup>3</sup>Em linhas gerais, a História Ensinada seria àquela das instituições de Ensino Básico, cujo propósito é desenvolver e difundir um modelo de sociedade comum, visando à formação dos cidadãos de uma época. Entretanto, Mairon Valério e Renilson Ribeiro (2013, p. 52) lançam críticas contundentes à literatura especializada que mobiliza a *consciência histórica* como um meio de aprimorar a História Ensinada, embora esta não modifique à maneira como o conhecimento histórico é produzido.

## 1.Introdução – HQ e o Ensino de História

O uso de História em Quadrinhos (HQ) no Ensino de História está longe de ser um problema institucional e acadêmico nos dias de hoje. Afinal, como destacou Borja Antela-Bernárdez (2020, p. 63), o conhecimento histórico deve se aproximar da empatia e da imaginação dos estudantes, aspectos que as HQ desenvolvem com eficácia, e que favorecem o processo de ensino-aprendizagem da História. No entanto, a nossa relação com uma História em Quadrinhos não é natural, e algumas considerações se fazem necessárias.

Para tanto, concebemos as HQ como mídias que, enquanto tal, fabricam informações discursivas visando objetivos comunicacionais junto ao público-alvo idealizado, conforme à “máquina midiática” produzida (CHARAUDEAU, 2006, p. 12, 18-19). Como são produtos culturais, imersos em um dado contexto histórico, as mídias são “jogos de espelhos” que refletem o espaço social em que estão inseridas, ao mesmo tempo em que são refletidas por este espaço (CHARAUDEAU, 2006, p. 16). Assim, na condição de mídia, as Histórias em Quadrinhos são ferramentas utilizadas pelos sujeitos para regularem as suas trocas pessoais, construindo representações das práticas e valores sociais que os cercam para produzirem sentidos específicos de mundo. Mediante o exposto, as HQ devem ser analisadas *pari passu* ao seu contexto histórico de produção, de modo que possamos alinhar os discursos que ali se encontram com o lugar social de seus autores, para elencarmos as possíveis intencionalidades de seu desenvolvimento. Tal postura tende a favorecer o seu uso em salas de aula, destacando que as HQ – assim como os livros didáticos – são datadas e precisam ser lidas em função de múltiplos interesses sociais.

Diante dessas variáveis e pensando o discurso e a representação quadrinística como instrumentos para o Ensino de História, endossamos Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva (2015, p. 11), ao afirmarem que a leitura das HQ necessita de uma “alfabetização”. Isso ocorre porque embora estas atuem em um campo ficcional, também são produtos culturais que refletem sobre os sentidos da existência dos seres humanos, fazendo referências às suas experiências de vida. Waldomiro Vergueiro (2018, p. 31) reforça a premissa de Santos Neto e Silva, salientando que as HQ são compostas pela interação entre os códigos visual e verbal, os quais são mobilizados em conjunto – na maioria de suas mensagens – para que os leitores interajam com o seu conteúdo. Se pensarmos as instituições de ensino e a disciplina de História, defendemos que os nossos estudantes/leitores/ público-alvo das HQ precisam ser

devidamente iniciados na leitura desta tipologia midiática para saberem decodificar as informações que se destacam no “não-dito” de uma obra quadrinística.

Convergindo Antela-Bernárdez, Vergueiro, Santos Neto e Silva, sustentamos que a História em Quadrinhos é uma ferramenta que propicia a aproximação dos jovens com temáticas históricas, através de uma linguagem alternativa que tende a ser mais atrativa do que àquelas dos livros didáticos, utilizados em nossas escolas. Flaviano Isolan (2020, p. 239) favorece o debate suscitado, ao defender a importância das HQ para a ampliação da leitura de mundo em sala de aula, em conformidade à perspectiva de Charaudeau. Dessa maneira, se pretendemos que a História Ensinada nas escolas esteja comprometida com o desenvolvimento da sociedade brasileira, a imaginação é um elemento de grande relevância para que os jovens saibam criar alternativas à realidade que os cerca. Por isso, uma das responsabilidades das Ciências Humanas é favorecer a formação dos seres humanos em sua integridade, para que desempenhem o seu papel como cidadãos.

Munidos do potencial pedagógico das Histórias em Quadrinhos, estas nos ajudam a pensar a existência humana no mundo, onde o ficcional é um “plano de fundo” para discutirmos situações contemporâneas, por meio das alegorias e representações presentes nas narrativas gráficas sequenciais. Por outro lado, na condição de suporte midiático, as HQ exprimem interesses de mercado, através de sua narrativa e representação gráfica, tornando-se necessário um processo de “alfabetização” quadrinístico para que os leitores saibam lidar com a intencionalidade de seu conteúdo. Como as mídias são formadoras de opinião e contribuem para a formação da *consciência histórica* das pessoas, estas atuam como os materiais didáticos formais da História Ensinada – a qual integra a Educação Básica brasileira.

## **2. Ensino de História, HQ e *Consciência Histórica***

Em um Ensino de História que se queira crítico, é importante que os agentes do conhecimento – professores e estudantes – estejam empenhados em discutir os conteúdos esperados pela História Ensinada, para daí lançarem alternativas à tendência tradicional que ainda permeia o nosso referencial curricular do Ensino Básico – a BNCC. Nesse caso, Nilton Pereira e Fernando Seffner (2018, p. 17) destacam que os docentes de História são “peças” importantes nesse jogo de forças, caracterizado pelas instituições de ensino, visto que contribuimos para que o estudante construa a sua identidade pessoal. Esse sujeito – dotado de *consciência*

*histórica* e de si mesmo – edifica percepções subjetivas sobre a existência, interpretando o passado de um modo determinado e reconhecendo o seu lugar no presente.

Durval Muniz Albuquerque Júnior (2019, p. 219), ao criar uma comparação entre o processo de aprendizado na História Ensinada e a gastronomia, sugere que os professores da disciplina levem os alunos a se nutrirem e a experimentarem novas ideias sobre o que passou, ou mesmo outras formas de “prepararmos” o nosso olhar sobre o presente, em função dos “ingredientes” que temos às mãos. Ao discutirmos a História, enquanto narrativa criada sobre acontecimentos do passado, nos cabe pontuar situações indigestas, cruentas e “malpassadas”, para que os estudantes se tornem cientes dos horrores de outrora, e não somente das glórias. Dessa maneira, a partir de Albuquerque Júnior (2019, p. 230-232), a percepção crítica da existência pretérita servirá de referencial para pensarmos a nossa identidade social, em função de uma cultura que se desenvolveu no tempo e fomentou a sua própria *consciência histórica*. Logo, os “outros” do passado, de outros locais, de outras culturas, são alteridades que complementam o nosso “ser” no tempo e no espaço, cujas dores e sofrimentos nos ajudam a desenvolver sensibilidade e empatia com os nossos semelhantes na contemporaneidade. Aqui as HQ assumem um papel relevante ao aproximar os estudantes de temáticas históricas e sensíveis, sem a formalidade da maioria dos materiais e livros didáticos utilizados ainda hoje. Tais características nos levam a tomar as Histórias em Quadrinhos como mídias alternativas, as quais podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de forma complementar, ampliando e contrapondo as informações dos materiais didáticos formais.

Via de exemplo temos o caso de *Mort Cinder*, cujo roteiro coube a Héctor Germán Oesterheld e a arte a Alberto Breccia, no qual as referências históricas foram empregadas como mecanismos de aproximação do público leitor, em potencial, com a temática da obra. Com isso, temos a hipótese de que Oesterheld se utilizou da batalha das Termópilas em *Mort Cinder*, para tecer críticas ao contexto político-social argentino, entre as décadas de 1960 e 1970. Se tomarmos os acontecimentos históricos da Argentina nesse período, veremos semelhanças com outros locais da América do Sul, como no Brasil. Logo, o conceito de *consciência histórica* nos ajuda a perceber a relação da História com a vida prática e, no caso de Oesterheld, a identificar como a mobilização do passado é empregada para reiterar e sensibilizar sobre práticas do presente.



Ao discutirem a obra de Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Tânia Braga Garcia (2011, p. 12) destacaram que a *consciência histórica* se caracteriza pelo uso da narrativa, fornecendo indícios sobre a maneira que um autor concebe o passado, se utiliza de indícios e atribui significado à História. É por meio da vida prática que o conhecimento histórico adquire significado, posto que é nessa temporalidade que desenvolvemos leituras e interpretações específicas sobre o passado para legitimarmos as nossas escolhas no presente.

Rüsen (2011, p. 38) amplia tais apontamentos, ao expor que a *consciência histórica* exerce um papel importante nas operações mentais que formam a identidade humana. A *consciência histórica* é uma forma coerente de comunicação que exprime, por meio da narrativa, a identidade histórica do comunicador e do receptor (RÜSEN, 2011, p. 80). Com isso, a *consciência histórica*<sup>4</sup> pressupõe um equilíbrio entre a experiência e o conhecimento histórico, levando o sujeito a refletir historicamente e a criticar, de modo contundente, as práticas sociais em que se encontra inserido (RÜSEN, 2011, p. 84). Adaptando o conceito de *consciência histórica* para a análise de *Mort Cinder*, esta seria uma obra criada em função do contexto histórico de seu roteirista que, através da narrativa gráfica sequencial das HQ, se utilizou de sua experiência de vida (passado) e da sua realidade social (presente), para criar uma ideia de heroísmo coletivo, necessário para alcançar mudanças na sociedade<sup>5</sup> (futuro).

Assim, ao analisarmos o último capítulo de *Mort Cinder*, temos a oportunidade de discutir as possíveis motivações de Oesterheld em tomar a batalha das Termópilas como instrumento para se pensar a Argentina, entre as décadas de 1960 e 1970, permeada por enfrentamentos e golpes políticos. Esse cenário serve de parâmetro para (re)pensarmos a relação que o Ocidente contemporâneo mantém com a Antiguidade mediterrânea, mobilizando a *consciência histórica* de uma dada audiência para explicitar e/ou denunciar problemas inerentes ao tempo presente e que, no caso de *Mort Cinder*, também ajudariam a criar novas expectativas de futuro. Destacamos, também, que o contexto social de criação desta HQ, ou seja, as décadas de 1960 e 1970, podem nos ajudar a abordar temáticas

---

<sup>4</sup>Marcelo Fronza (2018, p. 134) reitera que a *consciência histórica* é composta por quatro processos mentais, a saber: a experiência; a interpretação; a orientação e; a motivação. Estes processos pretendem edificar a identidade histórica dos sujeitos, em sua relação com o tempo e o espaço.

<sup>5</sup>A maior parte das HQ de Oesterheld manifesta um herói coletivo, cuja perspectiva abordaremos no decorrer desse trabalho.

no 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, bem como do 2º e do 3º ano do Ensino Médio, conforme à BNCC.

### **3.O lugar social de Héctor Oesterheld e o contexto de produção de *Mort Cinder***

Com os devidos esclarecimentos, torna-se relevante caracterizar o contexto histórico de produção de *Mort Cinder*, bem como o de seu roteirista, para tecermos possibilidades interpretativas sobre os usos das Termópilas nesta HQ, e a sua possível utilização no Ensino de História. Segundo Ana Merino (2017), Oesterheld e Breccia foram nomes emblemáticos da chamada “Era de Ouro” dos quadrinhos argentinos. Esse período de grande desenvolvimento das HQ na Argentina terminou em 1976, com a retirada María Estela Martínez de Perón do poder e a emergência de Jorge Rafael Videla<sup>6</sup> como presidente *de facto* da Junta Militar que se autodenominou *Proceso de Reorganización Nacional*. Embora a publicação do último capítulo de *Mort Cinder* tenha ocorrido em 1964 – doze anos antes da retirada de María Estela de Perón do governo – as tensões políticas na Argentina teriam se iniciado na década de 1950. Esse cenário impactou diretamente a vida dos cidadãos argentinos, sobretudo, em pessoas que trabalhavam em veículos de comunicação, como Oesterheld.

Eric Berlatsky (2012, p. 270) adverte que devemos pensar as HQ como indícios de movimentos políticos de uma época, afinal, muitos dos roteiristas, ilustradores e editores da segunda metade do século XX, estiveram imersos nas relações de poder que se manifestavam com a Guerra Fria, tendo que negociar a sua posição para manterem os seus recursos e produção. No caso de Oesterheld, essa situação se deu de forma direta, pois, no início da década de 1960, o selo editorial Frontera que mantinha com o seu irmão – Jorge Mora – foi vendido para a editora Emílio Ramirez, que o repassou para a Veá y Lea, em 1962 (RAMOS, 2016, p. 136-143). Esse dado nos interessa, uma vez que Oesterheld poderia se utilizar dos seus roteiros para tecer críticas mordazes ao governo argentino de então, principalmente por ser o dono de um selo editorial. No entanto, identificamos que em *Mort Cinder* a censura que o roteirista teceu às medidas políticas da Argentina esteve vinculada à inserção de grandes empresas no mercado editorial do país, tornando inviável a manutenção de sua editora.

---

<sup>6</sup>Paulo Ramos (2016, p. 87-88) aponta que Videla ficou no poder de 1976 a 1981, com um governo marcado pelo autoritarismo e a censura.

Roberto Von Sprecher (2008) esclarece que a década de 1960 foi marcada por uma crise dos quadrinhos realistas argentinos, diretamente atrelada à indústria cultural e ao contexto político do período. Uma vez que a Europa já estava se recuperando dos efeitos da Segunda Guerra Mundial, o mercado quadrinístico europeu pagava melhor, fazendo com que muitos roteiristas e ilustradores migrassem e passassem a trabalhar quase exclusivamente para o “Velho Mundo”. Von Sprecher pontua que o aumento dos programas televisivos fez com que muitos leitores, e leitores em potencial, deixassem de comprar Histórias em Quadrinhos. Conjeturando Paulo Ramos (2016, p. 142), no início da década de 1960, o editorial Frontera de Oesterheld e Mora agonizava e não conseguia pagar em dia os seus ilustradores – como Francisco Solano López, Hugo Pratt e Alberto Breccia –, levando-os a trabalhar para outras editoras, como a Fleetway Publications, da Inglaterra.

Essa informação é relevante, visto que *Mort Cinder* inicia a sua ambientação em Chelsea, a oeste de Londres. Embora esta obra tenha sido publicada na revista argentina *Misterix*<sup>7</sup>, uma narrativa que se passasse na Inglaterra facilitaria a inserção do trabalho junto ao público europeu. Com a crise econômica na Argentina e o seu impacto sobre o mercado editorial do país, muitos autores e ilustradores de renome, como Oesterheld e Breccia, tiveram que trabalhar excessivamente para arcarem com as suas despesas pessoais e familiares (ROSA, 2020, p. 228). Desse modo, mesmo que possamos identificar críticas políticas, sociais e econômicas ao contexto histórico da década de 1960, partindo da realidade argentina, inicialmente vemos os esforços de Oesterheld e Breccia<sup>8</sup> em assegurar a produção de *Mort Cinder* para garantirem a remuneração por seus respectivos trabalhos.

---

<sup>7</sup>Rodrigo Rosa (2020, p. 228-229), coordenador editorial e de projeto gráfico da primeira tradução de *Mort Cinder* para o português brasileiro, expôs que a revista *Misterix* foi levada para a Argentina pela editora italiana Abril. No entanto, em 1962, a *Misterix* migrou para a editora Yago, em formato horizontal.

<sup>8</sup>Paulo Ramos (2016, p. 142-143) explicita que na transição da década de 1950 e 1960, o mercado editorial argentino foi atingido por uma grave crise econômica, o que impactou diretamente à produção de Oesterheld. O roteirista foi levado a vender a sua editora e a se submeter a produzir roteiros diversos em revistas variadas para assegurar o sustento de sua família. Já Pablo Turnes (2019, p. 13) informa que *Mort Cinder* foi publicada no período em que Breccia vivia uma crise familiar e laboral, visto que precisava fazer o necessário para ter recursos para sustentar a sua família, levando-o a criar o que mandavam e não o que queria.

Mesmo que Oesterheld tenha ficado conhecido pela publicação d’*O Eternauta*<sup>9</sup>, o contexto político-econômico no qual publicou *Mort Cinder* era distinto. Douglas Pigozzi (2018, p. 26-27) esclarece que em *O Eternauta*, Oesterheld discutiu sobre a escalada armamentista na Argentina – quiçá no mundo –, o risco de uma guerra nuclear e a luta dos seres humanos contra a opressão política através de um herói coletivo<sup>10</sup>, cuja principal característica era o protagonismo grupal associado à solidariedade. Na HQ *Mort Cinder*, a personagem principal e homônima à obra, é um imortal que ressuscita periodicamente na História da humanidade. Em certa medida, *Mort Cinder*<sup>11</sup> seria a perfeita representação da *consciência histórica*, ao vivenciar as três temporalidades a cada nova vida, mas que dependeria de alguém com conhecimento histórico para que a sua experiência pretérita fosse reconhecida e tivesse sentido no presente – motivo pelo qual teria estabelecido uma relação de amizade com Ezra Winston, antiquarista e deuteragonista da HQ. A questão do herói coletivo em *Mort Cinder* reside na lembrança que a personagem detém do seu passado, o qual esteve em inúmeros locais e adotou diversas identidades, no decorrer da História. *Mort Cinder* carrega em sua figura e semblante, o peso de muitas vidas, além da solidão de ser o único a lembrar do passado que “realmente aconteceu”, mas que tende a ser manipulado em prol de uma “História dos Vencedores” – no melhor estilo da “História Tradicional”, denunciada pelos fundadores da Escola dos Annales.

Todavia, um traço que podemos analisar em *Mort Cinder* é que os responsáveis pela promoção e difusão da História sabem da relevância que o sujeito comum detém para a manutenção do *status quo* dos segmentos sociais hegemônicos. Dessa maneira, ter o controle da memória de um imortal, como *Mort Cinder*, permitiria que a *consciência histórica* de uma época fosse forjada em benefício das elites políticas. Tal percepção pode

---

<sup>9</sup>A obra *O Eternauta* (original *El Eternauta*) foi publicada na revista Hora Cero Suplemento Semanal, entre 1957 e 1959, com o roteiro de Héctor Oesterheld e a ilustração de Francisco Solano López. No entanto, essa publicação integrava o editorial Frontera, o qual pertencia a Héctor Oesterheld e seu irmão Jorge Mora (RAMOS, 2016, p. 142). Portanto, todo o crivo editorial recaía na figura do roteirista que, na ocasião, também era o proprietário da editora.

<sup>10</sup>Em *Mort Cinder*, essa ideia do herói coletivo pode ser verificada no capítulo da batalha das Termópilas, visto que a liderança do rei Leônidas I não sobressai à atuação dos guerreiros que o acompanha.

<sup>11</sup>Como o personagem e a obra detêm o mesmo nome, todas as vezes em que *Mort Cinder* aparecer em itálico, estaremos nos referindo à HQ de Oesterheld.

ser inferida com uma análise do primeiro capítulo da HQ *Mort Cinder*, intitulado “Os olhos de chumbo”.

### 3.1.O Estado e o controle da sociedade – o caso dos Olhos de Chumbo

Aqui somos apresentados ao antiquarista Ezra Winston que passa a narrar a sua trajetória até o momento em que se inicia a HQ. O mote da primeira edição de *Mort Cinder* gira ao redor da memória presente nos artefatos que, na ocasião da narrativa, estava centrada em um amuleto no formato de um aracnídeo, embrulhado em um jornal. Este, por sua vez, anunciava o enforcamento e a morte de Mort Cinder, naquela manhã, como vemos na Figura 1.

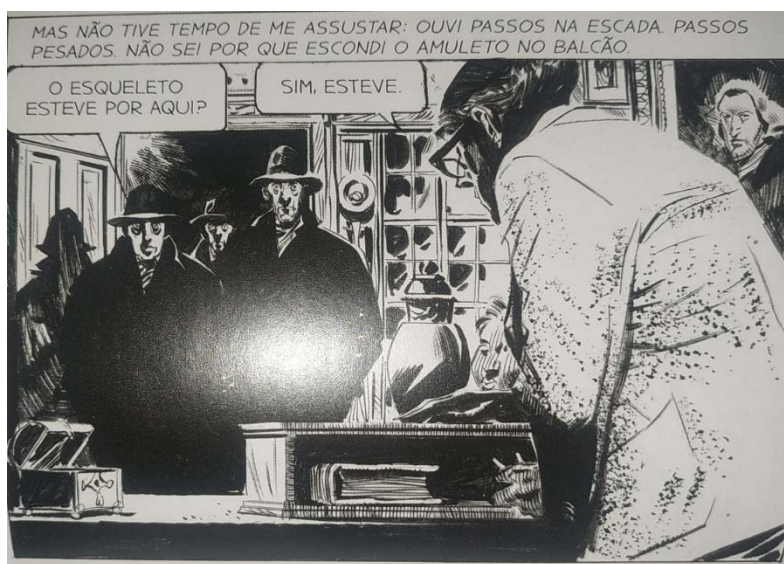


**Fig.1** – O amuleto aracnídeo e o anúncio do enforcamento de Mort Cinder (OESTERHELD, BRECCIA, 2020, p. 17)

Na manchete do jornal, somos informados de que Mort Cinder foi condenado à morte por ser um assassino, o que nos remete à ideia de que a morte de criminosos perigosos é noticiada como uma forma de propaganda do Estado, tanto para exibir a sua eficiência, quanto para

manifestar o destino de quem não obedece às leis. Essa representação coincide com o contexto histórico argentino de então, sobretudo, pela instabilidade política, somada a momentos de censura, mas também à perseguição política mundial caracterizada pela rivalidade entre os blocos político-econômicos. Como a trama se desenvolve a partir do contato de Winston com o amuleto – o qual marca a sua pele de forma semelhante à uma queimadura – este estaria mais para um molusco que expande os seus tentáculos do que para um aracnídeo. Tal analogia parece fazer sentido na Guerra Fria e nos esforços que os blocos capitalista e o socialista realizavam para ampliar as suas áreas de influência político-armamentistas no mundo.

Em seguida, Ezra Winston é abordado em sua loja de Antiquidades pelos “olhos de chumbo” (Fig.2), homens dotados de uma mesma feição e de ações similares, tal como os “homens-robô” de *O Eternauta* (OESTERHELD, BRECCIA, 2020, p. 18). Estes foram pessoas comuns, de posições sociais variadas, e que tiveram os seus cérebros controlados pelo Prof. Angus (OESTERHELD, BRECCIA, 2020, p. 52).



**Fig. 2** – Os olhos de chumbo chegam ao Antiquário de Ezra (OESTERHELD, BRECCIA, 2020, p. 18)

A abordagem dos “olhos de chumbo” na imagem acima (Fig.2) adquire um tom de perseguição, como se a veiculação do amuleto aracnídeo estivesse restrita. Essa representação, atrelada à definição dos

“olhos de chumbo” como pessoas que tiveram as suas mentes controladas, pode ser atrelada ao macarthismo<sup>12</sup>. Afinal, qualquer pessoa poderia ser um espião a favor de um dos blocos político-econômicos da Guerra Fria. Do mesmo modo, como *Mort Cinder* se inicia na Inglaterra, é provável que os “olhos de chumbo” estivessem perseguindo qualquer pessoa contrária ao ideário capitalista. Assim, o contato de Ezra Winston com um antiquarista ambulante – o Esqueleto – faria com que uma pessoa ordinária e obediente à lei, fosse corrompida pelo contrabando de artefatos e informações tidas como perigosas pelo “governo”.

Conforme a trama se desenvolve, somos apresentados ao Prof. Angus, cientista responsável por criar os “olhos de chumbo”. Embora este tenha saído de cena, quando acontece o seu retorno à trama, Ezra Winston é capturado pelos “olhos de chumbo” e toma conhecimento do principal interesse dessa organização aparentemente liderada pelo Prof. Angus, a saber: transformar Mort Cinder, “o homem das mil mortes”, em um “olho de chumbo” perfeito (Fig.3). Essa postura permitiria que o cientista controlasse o passado, o presente e o futuro, ou melhor, os discursos sobre os acontecimentos nas diversas temporalidades.

---

<sup>12</sup>Tiziano Bonazzi (1998, p. 725-726) esclarece que o macarthismo pressupõe uma atitude anticomunista absoluta, que se converteu em uma visão política maniqueísta de perseguição às pessoas e instituições “antiamericanas”, porque eram tidas como “comunistas”. Essas ideias foram desenvolvidas pelo senador republicano do Wisconsin, Joseph McCarthy, ao alegar que os insucessos norte-americanos nas políticas externas se davam – no contexto da Guerra Fria, pós-1949 – pela existência de espiões e agitadores comunistas infiltrados na máquina estatal dos EUA. A paranoia do macarthismo encontrou um espaço favorável durante a Guerra Fria, e todo um cenário de legitimação do “ser americano” diante de grupos étnicos que haviam migrado para a América do Norte. Assim, foi disseminado um sentimento de perseguição e insegurança, fazendo com que os cidadãos se sentissem desconfortáveis com o cenário e se vissem alinhados aos interesses do governo capitalista dos EUA.



**Fig.3** – Prof. Angus explica o seu plano para Ezra Winston (OESTERHELD, BRECCIA, 2020, p.89)

A questão de controlar as três temporalidades nos remete ao conceito de *consciência histórica*, no qual as pessoas mobilizam o passado para justificarem as suas ações e ideias no presente, visando expectativas de futuro. Ainda que a *consciência histórica* não se desenvolva unicamente nas instituições de ensino, sendo o resultado de experiências e transformações cotidianas na vida de todas as pessoas, tanto a escola, quanto os professores e o Ensino de História contribuem, sobremaneira, para o seu aprimoramento. Considerando que o contexto político-social leva governos e governantes a criarem outras leituras sobre o passado, edificando novas formas de memória coletiva, a possibilidade de controlar a mente de Mort Cinder permitiria ao Prof. Angus – possível representação de um governo europeu, durante a Guerra Fria – controlar a produção histórica e o acesso às memórias do passado, impactando diretamente na *consciência histórica* de seus concidadãos, a princípio, e na



maneira como estes criavam perspectivas quanto ao futuro. Sendo assim, Mort Cinder trazia em sua memória, em seu físico e em seu semblante, a experiência de muitas vidas e mortes, as quais não se limitavam à personagem, mas englobavam as amizades, os amores, as dores, os enfrentamentos, vivenciados com companheiros esquecidos pelo tempo.

O que identificamos em Mort Cinder é um herói imortal e anônimo, um sujeito que pretende contribuir com uma percepção da História pelo prisma do trabalhador, do escravizado, do prisioneiro, de um guerreiro, mas nunca de um líder ou um governante. Pablo Turnes (2019, p. 52-53) afirma que “[...] Mort Cinder se converte na constante reencarnação do negado, como quem volta de um vendaval do passado para cobrar, com o seu testemunho, aquilo que [outrora] foi pago com [o seu] sangue [e o de seus companheiros]”. Turnes (2019, p. 58) reitera que a cada vida de Mort Cinder, a personagem carrega consigo as marcas e os resíduos da vida anterior, de modo que essas sejam experiências acumuladas para que se viva a próxima vida.

Considerando o cenário político argentino vivenciado por Héctor Germán Oesterheld, o seu roteiro e narrativa mobilizaram uma *consciência histórica* desenvolvida em momentos de transformação. Oesterheld saiu da condição de proprietário e editor da Frontera, para se dedicar a produzir roteiros em demasia visando cobrir as despesas cotidianas de sua família. Somado a isso, a população argentina sofreu com a instabilidade política do governo que, de 1955 a 1966, vivenciou três golpes militares à presidência da república. Em função do contexto apresentado, temos a hipótese de que Héctor Oesterheld, ao criar a personagem imortal Mort Cinder – personagem homônimo à obra – quisesse demonstrar que os verdadeiros artífices da História da humanidade foram pessoas anônimas, que sofreram com os interesses e desmandos de governantes, além de guerras e outras formas de violência.

Diferentemente de *O Eternauta*, o lugar social de Oesterheld na elaboração de *Mort Cinder* o impedia de ser taxativo em suas colocações e convicções políticas, diante do mercado europeu. Ainda assim, o roteirista manifestou a relevância do coletivo para a realização de um governante, o que poderia ser identificado como uma crítica, implícita, ao governo da Argentina e de outros países, durante a Guerra Fria. Assim, se as pessoas comuns – e, portanto, anônimas – nada fizessem para mudar a sua condição política, permaneceriam sob o controle dos poderosos de cada temporalidade histórica.

#### 4.O uso da batalha das Termópilas em *Mort Cinder*

Tal apontamento se manifesta no decorrer da narrativa do capítulo “A batalha das Termópilas”, na qual é a atuação conjunta dos espartanos – liderados por Leônidas – e de seus aliados que lhes permitiu uma morte gloriosa, em prol da liberdade helênica/“grega”. É interessante destacar que a narrativa se inicia com Ezra Winston, tido como especialista em Antiguidades, analisando um vaso grego e sendo advertido por Mort Cinder de que este era falso (Fig.4) (OESTERHELD, BRECCIA, 2020, p. 200).



**Fig.4** – Mort Cinder constata que o vaso adquirido por Winston é falso

O que chama a atenção é verificar que Winston, na condição de antiquarista, teria maior experiência que outras pessoas na análise de artefatos antigos, além de ser um erudito quando o assunto era o Mundo Antigo. Contudo, a colocação de Mort Cinder ao amigo destaca que, tal como Ezra Winston, o nosso contato com o passado se resume a “pequenos pontos de luz em meio à escuridão”, interpretados aos olhos de cada historiador – sendo este fruto de seu próprio tempo e estando imerso à memória coletiva de seu grupo (GUARINELLO, 2003, p. 42-43). Nesse caso, os historiadores estão comprometidos em produzir representações, negociadas, sobre uma dada memória, a qual pode vir ou não a integrar o imaginário coletivo. Portanto, o papel do historiador e do

professor de História se torna fundamental para a formação da cidadania, ou melhor, para um modelo de cidadão adequado aos anseios de uma época.

Por sua vez, ao tomarmos os livros didáticos e a dinâmica escolar, em sua maioria, a necessidade de se preparar/treinar estudantes para vestibulares e avaliações afins, minimiza a capacidade da História em fomentar nos/nas alunos/as uma percepção crítica do mundo em que vivem. Ainda é comum que o viés quantitativo de análise sobressaia ao qualitativo, onde a busca por respostas prontas inviabiliza o compromisso dos estudantes em edificarem as suas próprias leituras críticas de mundo. Embora não estejamos interessados em discutir o mérito e ou demérito dos processos seletivos, típicos de vestibulares, um número significativo de estudantes parece não saber ler as mensagens presentes nos discursos que os circundam. Logo, mesmo que as HQ favoreçam o Ensino de História, o professor deve estar empenhado em ensinar os jovens a lerem e a entenderem as possíveis mensagens presentes em seu conteúdo.

Considerando a posição de Ezra Winston como um especialista em Antiguidade, porém, enganado ao adquirir um artefato falsificado, sabemos tanto do passado quanto temos indícios de seus acontecimentos. Em certa medida, acreditamos nas memórias – individuais e coletivas – que contribuem para a formação da nossa identidade pessoal. Essa relação do presente com o passado – levando à falsificação de um artefato de Antiguidade – pode ser tomada como expressão da *consciência histórica*. No capítulo final da HQ em questão, a lembrança e o semblante de Mort Cinder expressam certa tristeza, caracterizada pela perda de homens corajosos em combate. A personagem não desqualifica a ação dos guerreiros nas Termópilas, mas parece criticar a necessidade das guerras. Essa conjuntura nos permite afirmar que *Mort Cinder*, no decorrer de sua publicação, esteve empenhada em “dar voz”, ou “imaginar a voz”, dos segmentos sociais menos abastados das comunidades humanas, e a denunciar os (ab)usos que as lideranças políticas faziam de seus subordinados, levando-os à morte por uma causa pessoal ou, pelo menos, pouco interessada com o coletivo.

De todo modo, a *consciência histórica* de Oesterheld exprime a sua percepção das Termópilas, como um importante evento para a trajetória ocidental. O que a HQ faz, diferentemente da narrativa gráfica sequencial de Frank Miller e Lynn Varley – Os 300 de Esparta –, é manifestar o coletivo de guerreiros como responsável pela resistência dos espartanos e helenos diante dos persas. Com isso, é possível que Oesterheld tenha se utilizado do exemplo de Leônidas, enquanto um rei que está à frente com

os seus guerreiros, para exprimir como deveria ser a atitude dos líderes de seu tempo, isto é, dispostos a não ceder frente ao inimigo, empenhados em uma causa e capazes de valorizar a participação de seus subordinados para a realização de seus objetivos. Por outro lado, se utilizar de um episódio do mundo antigo, enaltecido por autores clássicos, permitiria que a obra fosse vendida sem grandes riscos de censura ou crítica, seja no mercado europeu seja no argentino.

Se pensarmos a batalha do desfiladeiro das Termópilas, Matthew Trundle (2013, p. 151-152) manifesta que a sua utilização como um modelo de conduta reside no seu potencial “propagandístico” de fomentar a ideia de bonança com a derrota. Nesse caso, a derrota em prol de um ideal se tornou mais emblemática do que uma vitória vazia e, por vezes, pessoal e pautada na figura do líder/governante, a qual tende a ignorar a importância dos comandados em uma empreitada como essa. Portanto, a batalha das Termópilas foi retomada no imaginário contemporâneo para destacar que os esforços dos vencidos superavam o dos vencedores, pois aqueles detinham ideais e valores mais nobres e dignos – além de passíveis do reconhecimento das massas, vista como o público-alvo idealizado dessas representações.

A perspectiva de Trundle se assemelha à de Paul Cartledge (2007, p. 222), para quem a imagem dos guerreiros espartanos nas Termópilas foi utilizada de modo que estes representassem a razão, a justiça e a lei contra os “caprichos” e a tirania autocrática de Xerxes. Para Jacqueline Christien e Yohann Le Tallec (2013, p. 290-291), a morte de Leônidas e dos seus guerreiros ajudou a edificar o culto ao soldado na primeira metade do século XX, em função das duas grandes guerras mundiais. Este, ao morrer no campo de batalha, seria alçado à condição de mártir de sua pátria, além de ocultar a realidade sinistra do combate e da morte. Christien e Le Tallec (2013, p. 337) pontuam que a representação de Leônidas e dos trezentos nas Termópilas passou a figurar como um esforço das democracias, em oposição às ditaduras e tiranias.

Mediante a historiografia, notamos que na HQ *Mort Cinder* o ato de morrer em prol de uma causa maior se apresenta de forma imprecisa. Nos parece que Oesterheld defendeu que grandes causas precisam de sacrifícios, os quais nunca serão realizados por líderes fracos, afeitos aos próprios impulsos e pouco preocupados com os seus subordinados – sendo esta denúncia realizada como um “jogo de espelhos” criado por Oesterheld e refletido no roteiro de sua HQ. Em *Mort Cinder* a ideia de ser derrotado não parece ofender ao “homem das mil mortes”, e sim o fato de a História ter se esquecido de guerreiros corajosos e valorosos, pelo

simples fato de não serem líderes, comandantes e/ou governantes. Diferentemente da colocação de Trundle, Oesterheld opta pela representação dos sentimentos dos guerreiros e na sua descrição pela narrativa de Mort Cinder ao antiquarista Ezra Winston. De fato, Oesterheld só consegue exprimir esse intento pela qualidade e a expressividade das ilustrações de Alberto Breccia. O roteirista de *Mort Cinder* parece querer humanizar a atitude dos guerreiros nas Termópilas, dando-lhes nomes e apresentando algumas de suas características pessoais (Fig.5).



**Fig.5** – Dieneses/Mort Cinder elogia os seus companheiros antes da derradeira derrota nas Termópilas. É interessante verificar que a personagem não tece considerações a Leônidas (OESTERHELD, BRECCIA, 2020, p. 216)

Ao dialogarmos Cartledge, Christien e Le Tallec com a HQ *Mort Cinder*, verificamos que os líderes, sejam eles helenos sejam eles persas, pouco se destacam dos demais agentes da refrega. Dessa forma, a utilização da batalha das Termópilas se associa à necessidade de Oesterheld – em um contexto pós-Segunda Guerra e durante a Guerra Fria – criar um cenário que identificasse o seu público-alvo idealizado à

obra que estava desenvolvendo. Ao se valer da representação da guerra como um veículo de informação, Oesterheld produziu condições para que o número de leitores se ampliasse – ainda que esse cenário também pudesse gerar um efeito contrário. Por outro lado, a narrativa de Oesterheld e Breccia se encaixa na proposta de crítica às ditaduras e tiranias no século XX, visto que, se todos os guerreiros soubessem da sua devida importância para o Estado, seria pouco provável que se digladiassem mutuamente, em prol de uma liderança que nem mesmo os conhecia – edificando o “jogo de espelhos” da HQ como uma denúncia, ou mesmo, um reflexo almejado ao se vislumbrar a relação entre governantes e governados, na Argentina.

Para tanto, Lynn Fotheringham (2020, p. 18) cita o trabalho de Jerome De Groot e exprime que os autores de ficções históricas se veem desafiados com o rigor dos escritos históricos e a expectativa dos leitores da ficção. Esse cenário faz com que os autores representem a estranheza do passado e criem uma imagem compreensível aos leitores e que encorajam a sua reflexão sobre o presente, além de reiterar à premissa de Charadeau acerca da “máquina midiática”. Dessa maneira, certos elementos da ficção histórica nos incentivam a refletir sobre como as informações históricas são discutidas no decorrer do tempo. Logo, a ficção nos ajuda a pensar pessoas e sujeitos que foram sub-representados na História, levando-nos a problematizar/desafiar as narrativas dominantes e a pensar alternativas às interpretações do passado.

Corroboramos Fotheringham, pois identificamos que Oesterheld, através da arte de Breccia em *Mort Cinder*, se utiliza de sua *consciência histórica* para contribuir com a *consciência histórica* de seu público-alvo idealizado, em função do contexto histórico em que se encontravam e de circulação da obra, seja na Argentina, seja na Europa. Em *Mort Cinder* a preocupação é levar os leitores e, por conseguinte, ouvintes da personagem homônima, a perceberem o seu lugar no mundo, ao ponto de desenvolverem uma *consciência histórica* crítica, capaz de atuar na melhoria do meio social em que se vive.

Assim, seguindo o referencial de Rösen (2011), Oesterheld e Breccia criam uma narrativa que atribui um novo significado à História, por meio de uma interpretação específica do passado. Todavia, essa necessita da imaginação para alcançar os seus objetivos, ratificando o que Borja Antela-Bernárdez (2020) preconizara, pois, não existe conhecimento histórico sem o ato de imaginar. Essa afirmação remonta a Flaviano Isolan (2020) ao destacar que as Histórias em Quadrinhos contribuem para a melhoria do Ensino de História, por ampliarem a leitura de mundos dos

estudantes; embora, concordemos com Elydio dos Santos Neto e Marta Regina da Silva (2015) e Waldomiro Vergueiro (2018) por manifestarem à necessidade de os estudantes serem “alfabetizados” na leitura de HQ para entenderem as mensagens que ali se fazem presentes.

## 5. Considerações finais

Ao tomarmos a nossa atuação docente junto ao Ensino Básico e ao Superior, no estado do Rio de Janeiro, defendemos que o professor de História detém uma responsabilidade significativa junto à próxima geração de cidadãos. Todavia, com a arrancada neotecnicista, a memória vem sendo suplantada pelo imediatismo das informações em tempo real, oriundas da globalização e da sua veiculação pela “máquina midiática”. O cenário descrito faz com que a maioria dos estudantes estejam pouco interessados com o ambiente escolar, posto que o ambiente virtual e as redes sociais são mais “interessantes” do que a formalidade dos materiais didáticos, imersos em anseios curriculares ideais – e, por isso, distantes do real. Partindo desta situação, propomos o uso de HQ para envolvermos os jovens e os adultos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os enredos e narrativas quadrinísticas favorecem a discussão de temas sensíveis, por meio de uma mídia mais atraente que o tradicional livro didático.

Contudo, na mesma proporção que temos entusiastas dessa linguagem alternativa e midiática no Ensino Básico e Superior, também temos pessoas que resistem à sua utilização nas instituições de ensino – sejam estudantes, sejam gestores e coordenadores. Nesse sentido, é importante frisar que as Histórias em Quadrinhos serão ferramentas para o ensino, visando suscitar questionamentos e aproximar os/as alunos/as da temática proposta em sala de aula. Essa sensibilidade harmoniza educadores e educandos, levando à troca de experiências de vida e tornando a atividade pedagógica promissora. Tal interação favorece o aprimoramento da *consciência histórica* que, recorrentemente problematizada, promove a criticidade do cidadão em sua existência no mundo.

Dessa maneira, embora a batalha das Termópilas integre a memória coletiva e a identidade de uma parcela dos países e culturas do Ocidente, somos capazes de discutir que essas percepções são datadas e atendem a interesses político-econômicos diversos. Do mesmo modo, a HQ *Mort Cinder* nos leva a (re)pensar as representações históricas, por meio de uma personagem que viveu ao longo dos séculos. Considerando a importância de temas sensíveis e da necessidade de descolonizarmos os

currículos, Oesterheld e Breccia fizeram um manifesto sobre a necessidade de o sujeito comum entender o seu papel na História, rompendo com o silenciamento e o esquecimento, para enfatizarem que a sociedade é um todo coerente, mas que depende de lideranças contundentes para escaparem de situações de tensão. Através de sua *consciência histórica*, Oesterheld soube mobilizar um roteiro crítico, denso e adaptável à realidade política da Argentina, permitindo trabalhar e arcar com as suas despesas pessoais. Por outro lado, mobilizar as Termópilas como o cenário do último capítulo de *Mort Cinder* reiterou o heroísmo dos homens simples, os quais sempre viveram na História, mas que nunca são tomados como modelo de conduta. Esse procedimento também serve ao professor de História e ao historiador, cujo público-alvo de suas análises e explanações sonham com a glória dos grandes homens, em uma sociedade brasileira que fomenta a desigualdade e as barreiras intelectuais. Portanto, embora a Antiguidade helênica integre a memória brasileira como parte de sua trajetória histórica ocidental, o distanciamento temporal e espacial com os eventos minimiza a importância de seus ensinamentos para o cidadão, munido de direitos e deveres. Nesse caso, utilizar a HQ *Mort Cinder* e contextualizar a sua produção enquanto mídia, inserida em um contexto histórico específico, pode levar os estudantes a entenderem os seus respectivos papéis na construção de uma *consciência histórica* crítica e para além do tradicionalismo que relega à História Ensinada a condição de uma disciplina “decoreba” e de pouca utilidade social.

### Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: *O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história*. São Paulo Intermeios, 2019, p. 213-232.
- ANTELA-BERNÁRDEZ, B. El cómic y la enseñanza de la Historia em la Pedagogía de la Escuela Viva. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPCÃO, L. F. B. de; SOUZA NETO, J. M. G. de. *História em Quadrinhos em Perspectiva para o Ensino de História*. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020, p. 61-80.
- BERLATSKY, E. Introduction. In: BERLATSKY, E. (Ed.). *Alan Moore: Conversations*. Jackson: University Press of Mississippi, 2012, p. vii-xx.
- BONAZZI, T. Macarthismo. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Org.). *Dicionário de Política*. Coord. Trad.: J. Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 725-726.
- CARTLEDGE, P. *Termópilas: La batalla que cambió el mundo*. Trad.: D. León; J. Soler. Barcelona: Editorial Ariel, 2007.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Trad.: A. M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2013.



- CHRISTIEN, J.; LE TALLEC, Y. *Léonidas: Histoire et mémoire d'un sacrifice*. Paris: Ellipses, 2013.
- FOTHERINGHAM, L. Doing Justice to the Past through the Representation of Violence: *Three* and Ancient Sparta. In: HAGUE, I.; HORTON, I.; MICKWITZ, N. (Ed.). *Contexts of Violence in Comics*. New York: Routledge, 2020, p.17-33.
- FRONZA, M. Por uma didática da História a partir da teoria da consciência histórica: a formação de professores de História na perspectiva da interculturalidade. In: SQUINELO, A. P.; ZARBATO, J. (Orgs.). *Ensino de História, Educação Histórica e Linguagens: olhares docentes do Centro-Oeste brasileiro*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018, p.129-148.
- GUARINELLO, N. L. Uma morfologia da história: as formas da história antiga. *Politeia: história e sociedade, Vitória da Conquista*, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2003.
- ISOLAN, F. B. História, distopia e fascismo: V de Vingança e o uso de História em Quadrinhos em sala de aula. In: CAMPOS, C. E. da C.; ASSUMPCÃO, L. F. B. de.; SOUZA NETO, J. M. G. de. (Org.). *História em Quadrinhos em perspectiva para o Ensino de História*. São João de Meriti, RJ; Desalinho, 2020, p. 239-259.
- MERINO, A. Comics in Latin America. In: BRAMLETT, F.; COOK, R. T.; MESKIN, A. (Ed.). *The Routledge Companion to Comics*. New York: Routledge, 2017 – epub version.
- OESTERHELD, H. G.; BRECCIA, A. *Mort Cinder*. Trad.: E. Ssó. Porto Alegre, RS: Figura Edições e Produções, 2018.
- PALACIOS, C. La invención de Breccia. *Acta academica del VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, La Plata, p.1-8, 7, 8 y 9 de mayo de 2012 – ISSN 2250-5741.
- PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. Ensino de história: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, v.7, n.º13, p. 14-33, 2018.
- PIGOZZI, Douglas. As histórias em quadrinhos e a consciência crítica acerca do autoritarismo na América Latina: O Eternauta II. *Imaginário!*, Paraíba, n.14, p.23-38, 2018.
- RAMOS, P. *Bienvenido: um passeio pelos quadrinhos argentinos*. Campinas: Zarabatana Books, 2016.
- ROSA, R. A jornada do imortal. In: OESTERHELD, H. G.; BRECCIA, A. *Mort Cinder*. Trad.: E. Ssó. Porto Alegre, RS: Figura Edições e Produções, 2020, p. 227-230.
- RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 23-40.

RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 79-91.

SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. da. Introdução: Os gibis estão na escola, e agora? In: SANTOS NETO, E. dos; SILVA, M. R. P. da (Org.). *Histórias em Quadrinhos e práticas educacionais: os gibis estão na escola, e agora?* São Paulo: Criativo, 2015.p.10-14.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; GARCIA, T. B. Introdução: significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 11-21.

TRUNDLE, M. The Glorious Defeat. In: MATTHEW, C.; TRUNDLE, M. (Ed.). *Beyond the gates of fire: New perspectives on the Battle of Thermopylae*. South Yorkshire: Pen & Sword Books Ltd., 2013, p. 150-163.

TURNES, P. *La excepción em la regla*. La obra historietística de Alberto Breccia (1962-1993). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2019.

VALÉRIO, M. E.; RIBEIRO, R. R. Para que serve a História Ensinada? A guerra de narrativas, a celebração das identidades e a morte da política. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v.6, n.3, p.39-52, dez. 2013.

VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 31-64.

VON SPRECHER, R. H. G. Oesterheld, campo de la historieta y campo del arte em los sesentas. *Estudios y crítica de la historieta Argentina*, Córdoba, v. 9, junio 2008.

## **Seção D**

### **Práticas de Ensino, Aprendizagem e Avaliação**



## O MESTRADO NO METAVERSO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA DEFESA

Lidiane Aparecida Santana Nunes

Marco Aurélio dos Santos Silva

Carlos Eduardo Cardoso

Eduardo Tavares Lima Trajano

Larissa Alexsandra da Silva Neto Trajano

### Introdução:

O metaverso refere-se a uma realidade virtual existente além da realidade. É uma palavra composta de “meta”, que significa transcendência e virtualidade, e “universo”, que significa mundo e universo. Este termo refere-se à terra digitalizada como um novo mundo expresso por meio de mídias digitais, como smartphones e internet (KYE et al., 2021).

O metaverso inclui a integração e a sobreposição do mundo digital e físico, a integração das economias digital e real, a integração da vida digital e social, a integração das identidades digitais e reais e a integração do digital com ativos físicos. Inclui redes de comunicação de alta velocidade, a internet das coisas, a inteligência artificial, a realidade virtual, a computação em nuvem, a computação de ponta, a tecnologia *blockchain*, a realidade aumentada e outras tecnologias (BHUGAONKAR et al., 2022).

O modelo inicial do metaverso possui as características do mundo virtual. Alguns estudiosos propuseram que a imersão real do mundo virtual possui quatro características técnicas, como o audiovisual, a interatividade, a persistência e a imersão. Em particular, os usuários podem motivar a sua percepção por meio da visão e da audição no mundo virtual e interagir com outros usuários. Além disso, os usuários podem ter telepresença por meio da integração de dispositivos de múltipla percepção. Em diferentes formatos de mídia, surgiram muitos protótipos de metaverso com essas quatro características, proporcionando tentativas inovadoras de construção de metaverso em diferentes níveis (GUO, GAO, 2022).

A educação é um campo crucial para a sociedade e a economia, onde os principais métodos de implementação permanecem inalterados e orbitam em torno da transmissão de conteúdos, em salas de aula e livros didáticos, apesar das inúmeras inovações tecnológicas vivenciadas (MYSTAKIDIS, 2022). O metaverso pode facilitar o aprendizado ativo e experimental, enquanto integra várias abordagens educacionais eficazes, incluindo o aprendizado baseado em problemas, as simulações, a realidade

virtual, a realidade aumentada e o aprendizado baseado em jogos (SANDRONE, 2022).

À medida que a pesquisa do metaverso global está florescendo, o metaverso tem sido apontado como uma tendência educacional futura, com grande potencial pedagógico. A presença do metaverso geralmente combina com várias novas tecnologias. No entanto, a literatura pouco discute o metaverso na perspectiva da educação. Por ser um item emergente, a maioria dos pesquisadores educacionais pode desconhecer o que é o metaverso, os seus componentes e a sua aplicação no campo pedagógico (ZHANG et al., 2022). Além disso, não há estudos que mostrem a inserção do metaverso em cursos de mestrado. Desta forma, o objetivo deste estudo foi descrever a experiência acerca de uma defesa de mestrado na Universidade de Vassouras, que ocorreu no metaverso.

### **Contextualização e descrição do evento**

A defesa de mestrado trata-se de um momento único na vida de qualquer aluno, afinal, quer seja um mestrado profissional ou acadêmico. Por ser o encerramento de um ciclo, no qual o/a estudante apresenta para uma banca de avaliação – composta por um avaliador externo e um avaliador interno ao curso de mestrado – é comum a insegurança e o nervosismo do avaliado. Foram dois anos de pesquisa, partindo de um projeto, cujos resultados estão sendo expostos e debatidos por pares, tidos como mais experientes e capazes de perceber lacunas que, até então, não havíamos evidenciado. Ainda assim, é um momento único, na trajetória acadêmica e serve como um rito de passagem para os novos profissionais que se formam na Universidade. A realização desta defesa no metaverso foi uma iniciativa do Mestrado Profissional em Ciências Aplicadas em Saúde da Universidade de Vassouras.

A defesa da discente ocorreu na Gameficada da Universidade de Vassouras que fica localizada no Centro de Convenções General Sombra. Neste caso para a defesa de mestrado no metaverso foram realizadas duas reuniões prévias à defesa no local para testes, juntamente com a equipe de apoio. A primeira reunião tratou-se de uma apresentação da plataforma Virbela para a então aluna de mestrado e para a sua orientadora. Nesta reunião foi criado o avatar da discente e da orientadora e ambas puderam utilizar a plataforma, bem como observar a sala virtual em que a defesa ocorreria. Cabe ressaltar que reuniões individuais foram realizadas com os integrantes da banca, também para a criação do avatar e manuseio da plataforma antes do dia da defesa.

Foi realizada uma segunda reunião entre a equipe de suporte, a aluna e a sua orientadora, de modo que pudessem ensaiar para a defesa, visto que era a primeira experiência do Programa de Mestrado Profissional em Ciências Aplicadas em Saúde da Universidade de Vassouras. A aluna fez a sua apresentação prévia para a orientadora, já na plataforma Virbela, simulando o dia da defesa. Nesta reunião foi decidido onde que a apresentação seria projetada, qual a posição dos avatares durante a apresentação, além da realização dos testes de som para garantir que não houvesse problemas técnicos durante a defesa.

No dia da defesa foi solicitado aos membros da banca que chegassem com uma hora de antecedência, para realizar os últimos testes antes do início da atividade. Cabe ressaltar que tratou-se de uma defesa pública com a participação de outras pessoas, as quais utilizaram os seus avatares na sala da Virbela no momento da apresentação. Além disso, a defesa foi transmitida simultaneamente via zoom para que os discentes do mestrado, docentes e pessoas interessadas pudessem assistir, mesmo sem terem acesso à plataforma.

A defesa de mestrado ocorreu conforme o esperado. Não houveram problemas técnicos, a apresentação da discente ficou clara, os membros da banca conseguiram arguir a discente sobre aspectos de sua dissertação e tiveram as suas perguntas respondidas normalmente. No momento da deliberação da banca foi solicitado à discente que se retirasse da sala presencial e da sala virtual, para que os membros da banca pudessem discutir sobre a sua avaliação realizada. Após a deliberação a discente foi convidada a entrar novamente na sala presencial e na sala virtual, para que ocorresse a leitura da ata, sendo a mesma aprovada sem a necessidade de correções no material entregue à banca.

### **Dificuldades, desafios e benefícios**

O metaverso fornece uma experiência imersiva baseada na tecnologia de realidade mista (MR), gera uma imagem espelhada do mundo real com base na tecnologia de gêmeos digitais e constrói um sistema econômico virtual, sistema social e sistema de identidade baseado na tecnologia *blockchain*, que é um novo tipo de aplicativo de internet e forma social que integra a realidade, através da integração de múltiplas novas tecnologias (ZHANG et al., 2022).

Com a pandemia de COVID-19 declarada em 2020, a humanidade foi forçada a viver em uma sociedade sem contato direto uns com os outros. Várias atividades no mundo físico transitaram para o mundo virtual. Teletrabalho, reuniões online, ensino à distância, entre outros,

tornaram-se uma parte natural da vida humana. Como resultado, a necessidade humana de expandir os limites do mundo físico foi acelerada, desencadeando o anseio por um mundo virtual mais avançado (ZHANG et al., 2022).

Além disso, a pandemia de COVID-19 teve um efeito catalisador nas mudanças nos processos educacionais em todo o mundo. Isso causou uma transformação abrupta de aulas presenciais para as aulas online, sem que houvesse tempo o suficiente para planejar e preparar programas educacionais virtuais para atender à demanda global, em virtude do isolamento social. Professores reestruturaram os seus planos educacionais e desenvolveram habilidades para ensinar em um ambiente virtual e para fornecer suporte emocional para os seus alunos (CAMARGO et al., 2020). Como o metaverso começou a ser introduzido rapidamente na vida atual, algumas aplicações desta realidade já foram usadas na educação (KYE et al., 2021).

Estudos sobre o uso de ferramentas de educação no metaverso ainda são escassos. Entretanto, o que já se sabe é que o metaverso pode ser aplicado na prevenção de saúde e no tratamento de condições clínicas; é viável no cenário de educação e treinamento, e os pesquisadores podem usar essa ferramenta para tornar os estudos mais rápidos e com amostras maiores e mundiais (PETRIGNA et al., 2022). Dessa forma, realizar uma defesa de mestrado no metaverso foi importante não apenas por ser uma nova forma de fazer avaliações em pós-graduações, como também para divulgar os resultados científicos elaborados, já que as tecnologias digitais estão praticamente em tudo o que é feito nos dias de hoje.

Nesse contexto por ter sido a primeira defesa no metaverso, sendo ainda algo pouco conhecido no Brasil, houveram alguns desafios a serem enfrentados, tal como a necessidade da adaptação da discente para fazer a sua apresentação de mestrado para avatares, embora os membros da banca avaliadora estivessem presentes fisicamente na mesma sala. Somado a isso, ainda que a defesa no metaverso tenha gerado animação por parte da aluna, em função da nova experiência acadêmica, esta também gerou ansiedade frente à possibilidade de algo dar errado durante a apresentação.

Quanto à orientação houveram mais desafios do que de costume. Geralmente as semanas que antecedem a defesa são de muitas revisões, tanto da dissertação escrita quanto da apresentação. Além disso, é sempre importante que ocorra uma apresentação prévia para possíveis correções dos aspectos a serem abordados. No caso da defesa no metaverso, somou-se tudo o que geralmente antecede uma defesa convencional com os testes



da plataforma, gerando mais trabalho antes da apresentação final do trabalho à banca, o que aumentou o desgaste do aluno e do orientador.

Entretanto, esses desafios não foram tão significativos quanto à experiência de ter uma defesa no metaverso. A novidade da apresentação, os elogios da banca e dos participantes e a nova experiência se mostraram bastante enriquecedoras. Essa experiência mostrou que novas ações podem ser feitas no metaverso para divulgar o mestrado em questão e a ciência, ampliando a visibilidade de trabalhos científicos da Universidade de Vassouras. A experiência, neste caso foi muito prazerosa e foi superior a qualquer desafio prévio que tenha ocorrido.

## Conclusão

Embora a defesa de mestrado no metaverso tenha tido desafios de adaptações pela aluna, a orientadora e a banca examinadora, a experiência foi benéfica, ao evidenciar uma nova alternativa para a divulgação de defesas de mestrado e de resultados científicos. Todos os participantes se sentiram motivados e relataram ter achado a ideia interessante. Embora aprimoramentos sejam necessários, isto não desabona o mérito da ocasião e a satisfação com os resultados obtidos. Reiteramos que este experimento serviu de parâmetro, e possível motivação, para que outros estudantes e orientadores dos mestrados da Universidade de Vassouras desenvolvam as defesas de seus trabalhos, ou mesmo as orientações, através do metaverso.

## Referências

- BHUGAONKAR, K. et al. The Trend of Metaverse and Augmented & Virtual Reality Extending to the Healthcare System. *Cureus*, 14(9), e29071. Sep. 2022. doi: 10.7759/cureus.29071.
- CAMARGO, C. P. et al. Online learning and COVID-19: a meta-synthesis analysis. *Clinics*, São Paulo, 75, e2286, Nov. 2020. doi: 10.6061/clinics/2020/e2286.
- GUO, H.; GAO, W. Metaverse-Powered Experiential Situational English-Teaching Design: An Emotion-Based Analysis Method. *Front Psychol.*, 24, 13, Mar. 2022. doi: 10.3389/fpsyg.2022.859159
- KYE, B. et al. Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *J Educ Eval Health Prof.*, 18, 32, 2021. doi: 10.3352/jeehp.2021.18.32.
- MYSTAKIDIS, S. Metaverse. *Encyclopedia*, 2 (1), p. 486-497, 2022. doi: [10.3390/encyclopedia2010031](https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010031)
- PETRIGNA, L. The Metaverse: A New Challenge for the Healthcare System: A Scoping Review. *J Funct Morphol Kinesiol.*, 7(3):63, Aug. 2022. doi: 10.3390/jfmk7030063.

SANDRONE, S. Medical education in the metaverse. *Nat Med.*, 28 (12), p. 2456-2457, Nov. 2022. doi: 10.1038/s41591-022-02038-0.

ZHANG, X. The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics. *Front Psychol.*, 13::985866, 2022 Oct 11;13:1016300. doi: 10.3389/fpsyg.2022.

ZHANG, G. Popularity of the metaverse: Embodied social presence theory perspective. *Front Psychol.*, 13:997751, Sep. 2022. doi: 10.3389/fpsyg.2022.997751.

# DICAS PRÁTICAS PARA APLICAÇÃO E USO DA METODOLOGIA CHALLENGE BASED LEARNING

Andrew Diniz da Costa  
Carlos José Pereira de Lucena  
Anrafel Fernandes Pereira  
Gustavo Robichez de Carvalho

## 1. Introdução

Cada vez mais instituições de ensino tem adotado metodologias modernas e ativas a fim de ajudar no processo de aprendizagem de alunos. Alguns exemplos de metodologias conhecidas são as seguintes: Challenge Based Learning (CBL) (NICHOLS, CATOR, TORRES, 2016), Problem Based Learning (LOPES, 2022), Project Based Learning (YORK LAW SCHOOL, 2022), Thinking Based Learning (SWARTZ, 2008), dentre outras.

Alguns dos motivos que tem estimulado essa maior adesão de metodologias modernas e ativas tem sido: (i) evidenciar que o aluno é o ator primário do aprendizado, (ii) aumentar o engajamento no processo de aprendizado dos alunos, e (iii) permitir que habilidades importantes esperadas para o profissional do século XXI possam ser mais praticadas. Exemplos de habilidades importantes, segundo Nichols, Cator e Torres (2016) seriam: ter autonomia e proatividade, saber trabalhar em grupo, ter flexibilidade, saber resolver problemas, dentre outras.

No entanto, quando alguém deseja aplicar, pela primeira vez, alguma dessas metodologias, ter dicas que o ajude a maximizar a experiência de aprendizado dos alunos, pode fazer bastante diferença. Seguindo essa linha, este artigo tem como objetivo apresentar dicas que ajudem na aplicação do CBL, tanto em certas dinâmicas que estimulem a troca de conhecimento entre alunos, quanto pela orientação sobre o uso de algumas boas práticas.

O artigo está organizado da seguinte maneira. Na Seção 2 é explicado em mais detalhes o que é a metodologia Challenge Based Learning. Na Seção 3 são apresentados trabalhos relacionados, enquanto que na Seção 4 são oferecidas dicas de uso da metodologia CBL para cada uma das suas fases. Nas Seções 5 e 6 são apresentadas dinâmicas que contribuem com a jornada de aprendizado dos alunos, como por exemplo, o uso de técnicas de criatividade. Por fim, na Seção 7 são apresentadas as conclusões e trabalhos futuros.

## 2. Challenge Based Learning

De acordo com o site oficial da metodologia de aprendizado (CBL, 2022), Challenge Based Learning (CBL) oferece um framework eficiente e eficaz para a aprendizagem, enquanto desafios do mundo real estão sendo resolvidos. O CBL é dividido em três etapas principais: Engajamento (*Engage*), Investigação (*Investigate*) e Atuação (*Act*). Abaixo essas etapas são explicadas em detalhe.

A primeira etapa, Engajamento (CBL, 2022), tem como objetivo principal engajar os aprendizes (*learners*) em algum desafio que estarão envolvidos. Nesta etapa há três conceitos importantes que orientam a jornada inicial de aprendizado dos envolvidos: grande ideia (*big idea*), pergunta essencial (*essential question*), e desafio (*challenge*). A seguir cada conceito é explicado em detalhe.

- Inicialmente o aprendiz define um tema ou conceito geral que permite explorar diversos caminhos que tenham relação com ele ou alguma comunidade. Exemplos de grande ideia seriam: sustentabilidade, acessibilidade para idosos, turismo inteligente, saúde etc.
- Na sequência deve ser identificada uma pergunta essencial que ajude a vincular interesses pessoais e necessidades de alguma comunidade. Essa pergunta contribui para que aprendizes tenham maior conexão com o tema escolhido, permitindo que possam pensar mais sobre ele. Para identificar qual seria a pergunta essencial escolhida, um processo chamado de *Essential Questioning* deve ser aplicado. Nesse processo os envolvidos pensam em diversas perguntas candidatas para serem a pergunta essencial. Após a listagem dessas perguntas, uma deve ser escolhida. Essa pergunta também pode emergir, por exemplo, a partir da junção de duas ou mais perguntas listadas. Seguem exemplos de perguntas essenciais.
  - Porque sustentabilidade é importante pra mim?
  - E se idosos pudessem ter maior acessibilidade para passear pela minha cidade?
  - Como o turismo inteligente se relaciona com o meu mundo?
  - Como os serviços de saúde no meu bairro podem ser melhor oferecidos aos pacientes?
- Por fim, o terceiro conceito é o desafio. Ele procura chamar para ação a pergunta essencial, definida anteriormente. Exemplos de desafio seriam.

- Diminuir o desperdício de água diário dos brasileiros.
- Oferecer meios que permitam maior facilidade de acesso a pontos turísticos no Rio de Janeiro.
- Permitir que, de maneira autônoma, turistas possam conhecer curiosidades e terem experiências lúdicas na cidade de Sevilha.
- Automatizar alguns atendimentos a pacientes.

A segunda etapa do CBL é a de Investigação (CBL, 2022), responsável por criar uma sólida fundamentação em relação ao desafio definido. Nesta fase os principais conceitos usados pela metodologia são os seguintes: perguntas norteadoras (*guiding questions*– *GQs*), atividades norteadoras (*guiding activities* – *GAs*), recursos norteadores (*guiding resources*– *GRs*) e síntese. Abaixo seguem detalhes de cada conceito.

- **Perguntas norteadoras:** Essas são perguntas que devem ser respondidas durante o processo investigativo para ajudar a formular uma possível solução para o desafio considerado.
- **Atividades norteadoras:** Essas são atividades que devem ser executadas para responder uma ou mais perguntas norteadoras. Exemplos de atividades poderiam ser: ler artigos científicos ou livros relacionados a algum tema, entrevistar algum profissional especialista em algum assunto etc.
- **Recursos norteadores:** É o recurso (p.ex. artefato, conteúdo ou pessoa) usado durante alguma atividade norteadora. Exemplos de recursos seriam, algum artigo, livro, reportagem, pessoa entrevistada etc.
- **Síntese:** Considerando que as GQs foram respondidas, os aprendizes devem analisar os dados coletados e os temas identificados a fim de consolidar a fundamentação, a fim de propor uma solução que atenda ao desafio considerado.

A terceira etapa do CBL é a Atuação (CBL, 2022). Nela os principais pontos envolvidos são: (i) conceitos de solução, (ii) desenvolvimento, além de (iii) implementação e avaliação. Abaixo esses conceitos são explicados em detalhes.

- **Conceitos de solução:** Ao completar a fase de Investigação, os aprendizes deverão ter uma sólida fundamentação para começar a desenvolver os conceitos da solução. Esses conceitos envolvem os planos para se elaborar um produto, um projeto, alguma campanha para informar ou educar, além de outras atividades.

- **Desenvolvimento:** Com a definição do conceito da solução, neste momento, os aprendizes procuram realizar o desenvolvimento da solução a partir da criação de protótipos. Na sequência validam os protótipos, iniciam a codificação ou qualquer outra ação que deve ser executada para garantir a construção e a evolução da solução. Para isso, novas *guiding questions* poderão ser identificadas e respondidas. Perceba, que a etapa de Investigação poderá ser acionada sempre que necessário, a fim de ajudar na fundamentação de algum assunto relevante para o desenvolvimento da solução.
- **Implementação e avaliação:** Após a construção da solução, ela deve ser implantada pelos aprendizes a fim de coletarem resultados e feedbacks adicionais. A partir disso, refinamentos poderão ser identificados contribuindo para atender ainda melhor o desafio definido.

### 3. Trabalhos relacionados

Diferentes trabalhos encontrados na literatura estão inseridos no domínio de Educação. Destes, alguns documentos buscam explorar o potencial que algumas abordagens apresentam e que pode oferecer para auxiliar no desenvolvimento de uma educação inovadora. Entre essas abordagens está a Challenge Based Learning (CBL) (NICHOLS, CATOR, TORRES, 2016), foco deste trabalho. Buscando encontrar exemplos práticos e que mostram oportunidades de aplicação da CBL em sala de aula, nos mais diversos contextos, alguns trabalhos foram selecionados.

Teixeira et al. (2017) apresentam uma proposta da aplicação da CBL no curso de Odontologia, como oportunidade de auxiliar os alunos no desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da aprendizagem significativa. No estudo, os autores passaram por todas as etapas da CBL com os seus discentes. Segundo a percepção dos autores, a aplicação da CBL permitiu aos estudantes terem protagonismo na busca de soluções para os desafios apresentados. Adicionalmente, os autores puderam observar que os estudantes direcionaram melhor o curso de sua aprendizagem, usando os professores como guias para as suas atividades.

Outro trabalho interessante é o de Mohandas et al (2020). Nele, os autores propuseram a verificação da eficácia do CBL como metodologia para realizar o treinamento de competências profissionais em empreendedores. Para isso, os autores realizaram uma comparação entre a CBL e o método tradicional de ensino. No trabalho dos autores é possível perceber que os resultados indicam que o grupo do experimento,

que usou CBL, comparado com o grupo de controle, que usou metodologia tradicional de ensino, apresentou melhor desempenho com diferenças estatísticas significantes. Com isso, Mohandas et al (2020) evidenciaram que CBL é uma metodologia relevante para o treinamento de empreendedores, sobretudo no que tange ao desenvolvimento de competências profissionais.

Já Silveira (2016) apresenta uma proposta de aplicação da CBL no contexto da Computação. Silveira (2016) mostra como o uso da CBL pode apoiar o aprendizado de assuntos considerados relativamente complexos em relação ao desenvolvimento de software, tais como ensino de padrões de projeto. O ensino de padrões de projetos, muitas das vezes exige que os alunos tenham alguma maturidade na área para que possam compreender, de fato, as potencialidades da sua aplicação na prática, o que é um cenário pouco encontrado nas salas de aula atualmente. Para isso, os autores utilizaram o CBL associado a um processo de desenvolvimento de jogos e de outras metodologias ativas da Educação, tais como a sala de aula invertida, para apoiar o ensino. Como resultado, os autores apresentam estudos de casos que retratam positivamente a aplicação da metodologia em sala de aula.

Mazo et al. (2022) retratam o contexto da transformação digital, destacando como as nossas concepções sobre a sociedade, modelos de negócios e tudo mais, está cada vez mais dinâmico e complexo. Diante disso, os autores evidenciam a necessidade de auxiliar os alunos no desenvolvimento de competências transversais que possam ajudá-los a atuar em um cenário que está em constante mudança, desenvolvendo assim competências diferentes daquelas que eram exigidas em um passado recente. Para isso, os autores propuseram o uso do CBL articulado com outras abordagens, tais como o design thinking. A proposta foi aplicada para um grupo de alunos de engenharia mecânica e, como resultado, destacaram a significativa contribuição da metodologia para estimular os alunos com o processo de aprendizagem, potencializando o desenvolvimento das competências esperadas.

Conforme apresentado nos trabalhos acima, CBL pode ser aplicado nos mais variados contextos, disciplinas e cursos, e como resultado, influencia participantes a enfrentar e refletir a importância do seu protagonismo na busca de soluções para os desafios que lhes são apresentados. Visando contribuir ainda mais com o sucesso da aplicação do CBL, este trabalho apresenta dicas práticas que poderão ser valiosas e que foram aprendidas durante quase 10 anos de uso para alunos de

diferentes cursos, tanto de maneira presencial, quanto remota e/ou híbrida.

#### **4. Dicas para cada etapa do CBL**

Nesta seção são apresentadas algumas dicas que poderão ser úteis para o uso do CBL. A fim de organizar a apresentação dessas dicas, elas foram distribuídas por etapas da metodologia de aprendizado: Engajamento, Investigação e Atuação.

##### **4.1. Dicas para a fase engajamento**

Como mencionado na Seção 2, a etapa de Engajamento possui três conceitos principais: *big idea*, *essential question* e *challenge*. Abaixo há dicas relacionadas a cada um desses conceitos.

##### **Grande ideia (*Big idea*)**

- 1) Não escreva *big ideas* longas. Procure usar o suficiente de palavras para passar a ideia do tema considerado, como por exemplo, Turismo Sustentável, Mobilidade Urbana, Alfabetização, Desperdício de água etc.
- 2) Uma possibilidade de escrita de *Big Idea*, caso esteja tendo dificuldades, é definir um tema mais amplo, e na sequência colocar “:”, seguidopor um subtema, como por exemplo, Saúde: pediatria e Educação: alfabetização.
- 3) A *Big idea* poderá ser refinada em qualquer momento para que possa fornecer de forma clara o tema correspondente ao desafio que está sendo considerado. Conforme investigações forem realizadas, naturalmente *learners* poderão aprender mais sobre o domínio investigado e, com isso, mudanças poderãoacontecer na fase de Engajamento.

##### **Pergunta Essencial (*Essential Question*)**

- 1) Procure definir uma pergunta que permita uma conexão pessoal. Uma dica é o uso de pronomes possessivos, como por exemplo, minha cidade, nossa comunidade etc.
- 2) Aplique o processo *Essential Questioning* (EQ), que permite identificar um conjunto de perguntas candidatas que contribuem para o surgimento da EQ desejada. Ao definir esse conjunto de perguntas, escolha àquela que será a sua EQ.



- 3) Caso esteja tendo dificuldades em escrever alguma EQ, procure iniciar com “Como” ou “E se”. Essas são boas opções para iniciar alguma pergunta essencial.
- 4) Evite trazer soluções definidas, como por exemplo, “Como criar um app ...”, “Como oferecer uma página web...”. A partir do momento que uma linha de solução é trazida, de maneira natural um limite criativo pode estar sendo colocado. Assim, procure evitar a inclusão desses limites.
- 5) Caso os aprendizes não estejam envolvidos e motivados com a EQ escolhida, mude! Ela deve conquistar a atenção e servir como potência para a jornada de aprendizado dos envolvidos.

### **Desafio (*Challenge*)**

- 1) Comece a escrever um desafio usando um verbo no infinitivo, já que ajuda a trazer uma ideia de ação, como por exemplo, melhorar, impactar e conscientizar.
- 2) Evite sugerir linhas de solução, como por exemplo, informar que deve ser construído, tais como: um app para iOS ou uma página web. É a mesma motivação mencionada para a EQ.
- 3) Refine o desafio conforme houver a necessidade. Certas informações coletadas, a partir de investigações realizadas, poderão demandar a necessidade de voltar à fase de Engajamento e refinar o desafio proposto.
- 4) Fique tranquilo em identificar um desafio mais genérico em sua primeira versão. Conforme investigações sejam feitas, os aprendizes tenderão a ter mais facilidade em refinar o desafio.

### **4.2. Dicas para a fase Investigação**

A fase de Investigação permite que uma sólida fundamentação seja definida, permitindo a elaboração de uma proposta para lidar com algum desafio. Visando contribuir para que essa fundamentação seja alcançada, a seguir são apresentadas dicas relacionadas aos seguintes conceitos usados nesta fase: *Guiding Questions*, *Guiding Activities* e *Guiding Resources*.

### **Perguntas norteadoras (*Guiding Questions*)**

- 1) As perguntas norteadoras (GQs) devem ser autossuficientes, ou seja, o aprendiz deve conseguir entender o que é a pergunta lendo somente ela;
- 2) Aplique os 5Ws 2Hs para elaborar suas perguntas;

- 3) Categorize perguntas para ajudar na priorização das mesmas. A tendência é que a quantidade de GQs aumente cada vez mais. Categorizando-as poderá ajudar na organização e na priorização.

### **Atividades norteadoras (*Guiding Activities*)**

- 1) As atividades norteadoras (GAs) devem ser autossuficientes, permitindo que os aprendizes entendam o que é cada GA somente ao lê-las individualmente;
- 2) Começar uma GA com um verbo no infinitivo é uma boa prática que ajuda a passar a ideia de ação. Exemplos: Pesquisar em sites especializados de saúde, entrevistar um professor de matemática do ensino fundamental, e ler artigo científico que trata sobre o uso de metaverso em salas de aula.

### **Recursos norteadores (*Guiding Resources*)**

Os recursos norteadores (GR) são aqueles artigos, livros, vídeos, pessoas ou qualquer outro tipo de recurso usado por alguma atividade norteadora e que ajuda a responder a uma ou a mais GQs. Abaixo seguem algumas dicas sobre GRs.

- 1) Deixe claro qual recurso foi usado, permitindo que este seja encontrado de maneira fácil, como por exemplo, incluindo as referências de artigos ou livros.
- 2) Caso um mesmo recurso tenha sido usado para responder algumas GQs, o aprendiz pode definir uma estrutura de documentação que ajude a relacionar GQs, GAs e GRs. Uma possibilidade seria definir um identificador único por GR para facilitar a rastreabilidade e a relação com GQs e GAs. Essa estrutura deve funcionar para os aprendizes contribuindo com o dia a dia do projeto que estão envolvidos.

### **4.3. Dicas para a fase Atuação**

Nessa fase é definida, desenvolvida, implantada e validada a solução escolhida. Visando contribuir com a execução dessa fase, seguem algumas dicas que poderão ser úteis.

- 1) Confirme se os aprendizes compreenderam de maneira clara quais requisitos devem ser implementados na solução;
- 2) Planeje o processo de teste no software desenvolvido. Procure realizar testes desde a fase de prototipação, assim como durante todo o processo de codificação. Não deixe para testar somente no final;

- 3) Caso a sua solução envolva codificação, defina abordagens que contribuam para a cultura de reusabilidade, documentação e organização de código, como por exemplo, definir as regras de nomenclatura de arquivos com código, funções e variáveis, propor alguma arquitetura com boas práticas que devem ser adotadas pela equipe;
- 4) Planeje como bugs devem ser listados para resolvê-los da melhor maneira, como por exemplo, defina de maneira clara os critérios de priorização de bugs, e quem deve ser o responsável por consertar cada tipo de bug.

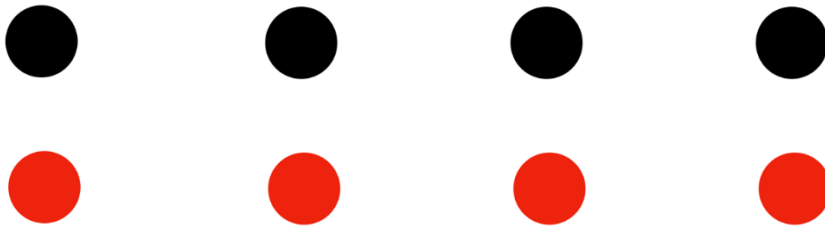
## 5. Aprendizes devem se conhecer

Apesar de diversas dicas terem sido compartilhadas para cada fase do CBL na Seção 4, vale destacar que motivar os aprendizes a se conhecerem melhor, é um ponto que pode fazer bastante diferença no desenvolvimento de soluções. Assim, identificar pontos fortes e fracos de cada um, os seus interesses, as suas experiências relacionadas a algum desafio, são exemplos de informações que podem ser úteis. Visando apresentar formas como os participantes poderão se conhecer mais, esta seção apresenta duas dinâmicas: a *Speed Dating* e a dinâmica das paixões.

### 5.1. Dinâmica *Speed Dating*

A dinâmica *Speed Dating* propõe que participantes se organizem em duplas, sendo que sentados um em frente ao outro. A dinâmica é dividida em rodadas. Cada rodada terá um tempo, como por exemplo, 4 minutos. Neste caso, cada pessoa terá 2 minutos para compartilhar informações sobre si ao seu par. Ao final dos 4 minutos, alguém de cada dupla deve procurar outra pessoa para conversar, definindo assim novas duplas. Na sequência, uma nova rodada de 4 minutos deve ser iniciada. Novas rodadas podem ser definidas conforme a necessidade e o tempo disponível dos participantes.

A Figura I ilustra um exemplo como participantes podem se organizar em duplas para facilitar a mudança de pares por rodada. Perceba que na figura há duas fileiras representadas por bolas pretas (fileira 1) e bolas vermelhas (fileira 2). Cada pessoa de uma fileira sentaria em frente a alguma pessoa da outra fileira, e somente uma dessas fileiras teria pessoas se movendo para que novas duplas pudessem ser formadas antes de cada rodada.



### I. Proposta de organização dos participantes na dinâmica Speed Date

Visando facilitar a interação entre as pessoas, orientações podem ser disponibilizadas aos participantes. Abaixo seguem exemplos de possíveis informações que podem ser compartilhadas entre eles.

- Nome, formação e curso que está estudando;
- Interesses de aprendizado;
- Pontos fortes;
- Pontos fracos;
- Hobbies.

Essa dinâmica pode ser aplicada mais de uma vez estimulando a troca de diferentes informações orientadas, por exemplo, por algum professor.

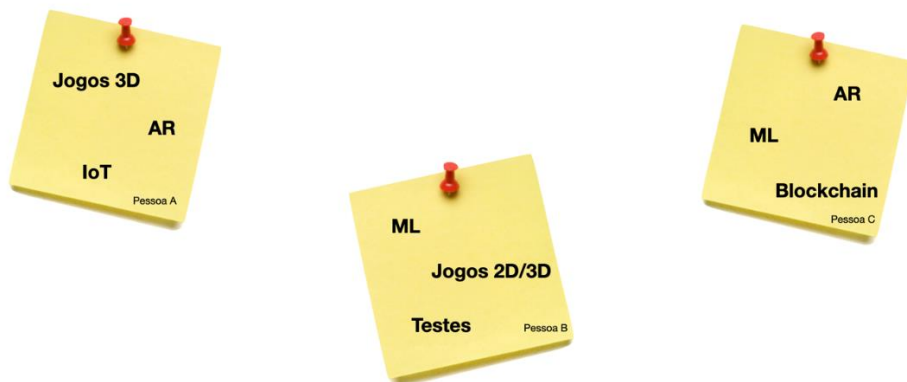
### 5.2. Dinâmica das Paixões

Esta dinâmica solicita que os participantes escrevam em *post-its* as paixões que possuem. Dependendo da versão da dinâmica pode ser solicitado interesses em geral, assunto de interesse para aprender, assim como qualquer outro tipo de informação que ajude os participantes a se conhecerem mais e a identificarem interesses em comum ou que se complementem. A dinâmica é dividida em 4 partes principais.

- 1) Inicialmente os participantes devem ser informados sobre qual tipo de informação eles devem escrever em seus *post-its*;
- 2) *Post-its* devem ser disponibilizados;
- 3) Todos os participantes devem preencher os seus *post-its* e conforme forem terminando deverão coloca-los em locais visíveis às outras pessoas, como por exemplo, em paredes ou mesas. Um tempo máximo de preenchimento deve ser

definido, como por exemplo, 5 minutos. Esse tempo pode variar conforme a necessidade dos envolvidos

- 4) Todos os participantes deverão olhar o que foi preenchido pelos seus colegas, e fazer anotações que os ajudem a lembrar dos interesses em comum com certas pessoas, assim como qualquer informação adicional que considerem importante guardar.



## II. Exemplos de *post-its* na dinâmica das paixões

Na Figura II são apresentados exemplos de *post-its* preenchidos por alunos que estavam aprendendo a desenvolver soluções para a plataforma iOS (IOS, 2022) e que participaram da dinâmica das paixões. Nela, cada pessoa teve que escrever três assuntos que tinham interesse em aprender e que fossem relacionados com tecnologia. Perceba que os interesses podem ser facilmente identificados e relacionados, estimulando a aproximação das pessoas.

### 6. Aplicando técnicas de criatividade com CBL

Uma dica adicional tem relação com o estímulo da criatividade dos alunos. A fim de estimular e ajudar neste processo criativo, atualmente há diversas técnicas de criatividade oferecidas a partir do design thinking (MICHALKO, 2006), e que são boas abordagens para serem usadas. Exemplos de situações em que tais técnicas podem ser usadas e que tem relação ao CBL, seriam por exemplo, ajudar na identificação de alguma pergunta essencial na fase de Engajamento, ou na identificação de perguntas norteadoras na fase de Investigação.

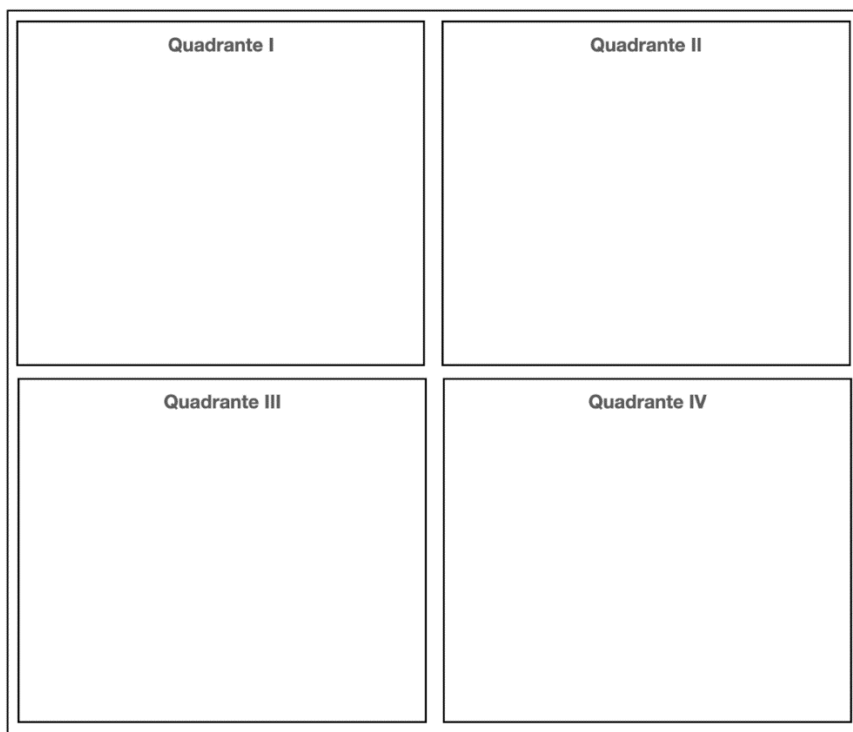
Um exemplo de técnica que pode ser usada para ajudar nesse processo criativo de alunos é o *Brainwriting*. Essa técnica é dividida em

rodadas e permite a geração de ideias relacionadas a algum assunto (p. ex pergunta, desafio ou problema). Abaixo segue o passo a passo de como aplicá-la.

- 1) Os participantes devem se organizar em grupos. Um bom número por grupo seria de 5 ou 6 pessoas.
- 2) Cada participante deve receber um papel e uma caneta, assim como entender qual o assunto que deverá fazê-los pensar em novas ideias;
- 3) Na sequência, cada pessoa deve escrever as suas ideias no seu papel durante um certo tempo definido. Esse tempo pode variar de 3 a 6 minutos. Particularmente usamos bastante 4 ou 5 minutos.
- 4) Assim que o tempo terminar, o papel que está com cada pessoa deve ser passado para outro membro do grupo. Com a troca de papéis realizada, uma nova rodada se inicia. Os participantes dessa vez poderão ler o que está escrito no papel recebido e usar as informações colocadas para potencializar a escrita de novas ideias ou o refinamento de ideias compartilhadas. Novas rodadas devem acontecer até que o papel da primeira rodada volte ao seu dono original.
- 5) Considerando que os papéis passaram por todos os membros do grupo, a equipe poderá conversar sobre as ideias compartilhadas e usá-las para dar os próximos passos.

Na Figura III há um exemplo de estrutura como cada papel pode ser fornecido aos participantes da dinâmica. Visando exemplificar o seu uso com CBL, imagine que um certo grupo possui quatro pessoas. O objetivo com a dinâmica é identificar novas perguntas norteadoras para algum desafio definido. Na primeira rodada cada pessoa deve começar a escrever as suas perguntas no quadrante I. Na segunda rodada, os papéis são trocados entre os participantes, e na sequência cada pessoa poderá escrever mais perguntas no quadrante II. Na terceira e quarta rodada repete-se a dinâmica, ou seja, os papéis deverão ser trocados, e cada participante deverá escrever as suas novas perguntas no quadrante correspondente, ou seja, respectivamente, nos quadrantes III e IV.

Caso cada participante consiga escrever 3 perguntas por rodada, ao final da dinâmica haverão 48 perguntas identificadas. Esse poderá ser um ótimo “ponta pé inicial” para uma fase de Investigação.



III. Estrutura possível por papel para aplicar o brainwriting

## 7. Conclusão e trabalhos futuros

O aprendizado atual tem estimulado docentes a encontrarem abordagens modernas e ativas que visam contribuir com o aprendizado dos alunos. Essa necessidade de usar novas abordagens foi ainda mais destacada com a pandemia da COVID-19, que desafiou docentes a oferecerem aulas de maneira remota, modelo esse que muitos não estavam adaptados.

A metodologia CBL é uma das abordagens modernas que tem sido aplicadas por educadores espalhados pelo mundo, a fim de contribuir com o aprendizado de alunos. A PUC-Rio, por exemplo, tem aplicado CBL desde 2014 em diferentes modelos: presencial, remoto e híbrido. Essas experiências permitiram a identificação de dicas compartilhadas neste artigo, visando contribuir para que outros interessados possam aplicá-la.

Após esses anos de experiência aplicando CBL, um dos pontos identificados que merecem atenção no contexto do uso da metodologia no Brasil, seria uma proposta formal de tradução dos termos em português oferecidos originalmente em inglês. Essa proposta poderá contribuir com

a aplicação e o uso da jornada de aprendizado, principalmente para aqueles que não falam inglês.

Esperamos que as dicas fornecidas no artigo possam contribuir com a jornada de aprendizado de docentes e discentes. Lembrem-se que aprendizado tem relação com engajamento, investigação e execução.

## 8. Reconhecimento

Este trabalho foi apoiado pelo programa PPI Softex, Convênio nº 0200-10/2021/SOFTEX/PUCRio/Residência em TIC, financiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações com recursos da Lei nº 8.248, de 23 de outubro de 1991. Além disso, este trabalho também foi apoiado pelo Instituto Estadual de Engenharia e Arquitetura (IEEA), vinculado a Secretaria Estadual de Infraestrutura do Estado do Rio de Janeiro, através do Contrato 001/2021 com recursos oriundos do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

## Referências Bibliográficas

- CBL. Apple Inc. 2022. *Challenge Based Learning*. Disponível em: <https://www.challengebasedlearning.org/framework/>. Acesso em: 07 de Dezembro de 2022.
- IOS. *Página oficial da Plataforma iOS*. Disponível em: <https://www.apple.com/ios>. Acesso em: 8 de Dezembro de 2022
- LOPES R. et al. Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica. *Química Nova*, v. 34, n.7, p.1275-1280, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422011000700029>. Acesso em: 17 de Outubro de 2022.
- MAZO, E. M. et al. Uma Abordagem Inovadora de Aprendizagem para o Desenvolvimento de Competências Transversais. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 15(1), p. 113-125, 2022.
- MICHALKO, M. *Thinkertoys: A Handbook of Creative-Thinking Techniques*. Berkeley: Ten Speed Press, 2006.
- MOHANDAS, L. et al. Challenge Based Learning: Uma Análise do Treinamento de Competências Profissionais em Empreendedores. *XLIV ENCONTRO DA ANPAD - ENANPAD 2020*, 2020.
- NICHOLS, M.; CATOR, K.; TORRES, M. *Challenge Based Learner User Guide*. Redwood City, CA: Digital Promise, 2016. Disponível em: [https://cbl.digitalpromise.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/10/CBL\\_Guide2016.pdf](https://cbl.digitalpromise.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/10/CBL_Guide2016.pdf). Acesso em: 7 de Dezembro de 2022.
- SILVEIRA, I. F. A game development-based strategy for teaching software design patterns through challenge-based learning under a flipped classroom



approach. In: *Anais do XXIV Workshop sobre Educação em Computação*. SBC, 2016. p. 1996-2005

SWARTZ, R. Thinking-Based Learning Making the Most of What we Have Learned About Teaching Thinking in the Regular Classroom to Bring Out the Best in Our Students. *Academia. Educational Leadership*, v. 65, n. 5, feb. 2008

Disponível em:

[https://www.academia.edu/38620498/Thinking\\_Based\\_Learning\\_Making\\_the\\_Most\\_of\\_What\\_we\\_Have\\_Learned\\_About\\_Teaching\\_Thinking\\_in\\_the\\_Regular\\_Classroom\\_to\\_Bring\\_Out\\_the\\_Best\\_in\\_Our\\_Students](https://www.academia.edu/38620498/Thinking_Based_Learning_Making_the_Most_of_What_we_Have_Learned_About_Teaching_Thinking_in_the_Regular_Classroom_to_Bring_Out_the_Best_in_Our_Students). Acesso em: 07 de Dezembro de 2022.

TEIXEIRA, M. F. N. et al. Challenge Based learning (CBL) no Curso de odontologia da univates. *International Journal on Active Learning*, v. 2, n. 1, p. 71-78, 2017.

YORK LAW SCHOOL. *Guide to Problem Based Learning*. Disponível em: [https://www.york.ac.uk/media/law/documents/pbl\\_guide.pdf](https://www.york.ac.uk/media/law/documents/pbl_guide.pdf), (Ano Desconhecido); Acesso em: 07 de Dezembro de 2022.



## APRENDER A ENSINAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICA SOBRE AS DIVINDADES FEMININAS GREGAS<sup>1</sup>

Unai Iriarte

Aida Fernández Prieto

O leitor tem diante de si um trabalho que destaca como uma aproximação com esfera religiosa grega, por meio do estudo específico das principais divindades femininas que integram o panteão grego, pode ser muito útil não somente para explorar a história e a religiosidade desta civilização, mas também para refletir sobre o nosso mundo e o papel que a religião desempenha nele. De fato, e embora possa ser uma frase muito comum, não há dúvida de que conhecer o passado nos permite observar e compreender melhor a nossa realidade atual. Nesse sentido, e como todos bem sabemos, as contribuições do mundo clássico para a história da humanidade têm sido notáveis em inúmeros campos, podendo mesmo afirmar que o estudo deste período histórico nos associa, em grande medida, com a própria fundação da civilização e da cultura ocidentais. Essa recepção da antiguidade torna, justamente, o ensino da cultura clássica e, no caso específico que aqui nos interessa, o ensino da história da Grécia antiga, uma excelente oportunidade para abordar ao mesmo tempo o estudo do mundo antigo, ao mesmo tempo em que enfrentamos questões e problemas da atualidade.

Uma tarefa pedagógica que procura transmitir o passado mais remoto exige não somente a vontade e o esforço por parte dos professores da Educação Primária<sup>2</sup>, mas também uma melhoria constante dos processos de ensino e aprendizagem daqueles que serão esses futuros professores. Com efeito, uma melhor compreensão da história do mundo grego pelos futuros professores da Educação Primária é de importância crucial tanto para a sua própria formação, quanto para a instrução das novas gerações, não somente no âmbito acadêmico, mas, sobretudo, na sua dimensão mais “humana”, posto que somos cidadãos de um mundo em constante mudança. Todos estes elementos que ligam o passado grego antigo e o presente do século XXI adquirem ainda mais importância no

---

<sup>1</sup>Este trabalho está inserido no Projeto FCT-21-16887 do Ministério da Ciência e Inovação: FECYT Gynaukes, Mulieres: Mujeres, Dones, Emakumeak, Mulleres de Grecia y Roma; código FCT-20-16887. Este artigo foi traduzido pelo Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção e pela Prof.<sup>a</sup> M.Sc. Mônica Cristina Soares Barretto, sendo revisado pela Prof.<sup>a</sup> Esp. Carla da Silveira Brum.

<sup>2</sup>Na Espanha a Educação Primária abarca as crianças entre 6 e 12 anos de idade, equivalendo, no Brasil, ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais e uma parcela do Ensino Fundamental – Anos Finais (Nota dos tradutores).

contexto em que vivemos, no qual, a partir de determinados setores as Humanidades, em geral, e a cultura clássica, em particular, são denotadas e atacadas com o conseqüente risco que tudo isso representa para a sobrevivência do ensino da língua e da cultura gregas nas instituições educacionais ocidentais, como é o caso da Espanha, que é a mais próxima de nós. Assim, o presente trabalho visa, entre outras coisas, destacar a importância de se melhorar os processos de ensino-aprendizagem da cultura clássica, particularmente a história da Grécia antiga, na Educação Primária em Espanha, não só para a aquisição de conhecimentos sobre este período da história, mas também pelo seu potencial de formação e integração de competências transversais. O objetivo é verificar, com base na análise de vários estudos de caso realizados na Universidade de Sevilha, durante os períodos letivos de 2020/2021 e 2021/2022 no âmbito de várias sessões práticas da disciplina de *Fundamentos de História – História de Espanha*, como os alunos da graduação em Educação Primária adquirem conhecimentos sobre as divindades femininas gregas e como, posteriormente, as transferem e adaptam a uma de alunos primários. Os objetivos perseguidos, portanto, são inúmeros, mas, acima de tudo, pretendemos dar especial atenção ao impacto positivo que determinadas metodologias e técnicas educativas têm na integração de novos conhecimentos. Nomeadamente, a *Gamificação* ou a *Aprendizagem Colaborativa* (AC), bem como diferentes abordagens transversais, como a perspectiva de gênero, tanto na própria aprendizagem do professor, quanto em sua futura atividade como docente e, portanto, nos seus futuros alunos.

## **1. O marco jurídico do Ensino de Grécia antiga em Espanha, na Educação Primária e na graduação em Educação Primária**

O sistema educativo espanhol é constituído pelos seguintes níveis: Educação Infantil (entre 0 e 6 anos, não obrigatório), Educação Primária (entre 6 e 12 anos, composto por seis cursos obrigatórios), Educação Secundária (entre as idades de 12 e 18, que consiste em uma parte obrigatória de quatro cursos, conhecido como Educação Secundária Obrigatória (ESO) e uma parte pós-obrigatória de dois cursos) e, finalmente, o Educação Superior (que inclui tanto os Graus Universitários como os Ciclos do Ensino Superior). Às modalidades anteriores juntam-se também às conhecidas por Ensino do Regime Especial (Lei Orgânica 1/1990, de 3 de outubro, de Organização Geral do Sistema Educativo = LOGSE; Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, da Educação = LOE; Lei

3/2020, de 29 de dezembro, que altera a Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, sobre Educação = LOMLOE).

## **2. O ensino da Grécia antiga nas escolas e institutos**

A Educação Primária é ministrada em Espanha por Professores (tanto por Diplomados quanto por Graduados em Ensino Primário<sup>3</sup>), que podem atuar em todas as áreas deste nível, com exceção de certas disciplinas como Música, a Educação Física ou línguas estrangeiras, que são ministradas por Professores com a especialização ou qualificação correspondente (art.93, LOE). A Educação Secundária é ministrada por Professores (Licenciados ou Graduados em diferentes disciplinas, que tenham realizado uma Pós-Graduação que certifique a sua formação pedagógica e didática) (art. 94, LOE). No entanto, os Professores da Educação Primária também podem lecionar, juntamente com os Professores do Educação Secundária, nos dois primeiros anos da Educação Secundária Obrigatória (entre os 12 e os 14 anos; quarta disposição transitória, LOGSE; primeira disposição transitória, LOE).

O ensino da História Antiga e, especificamente, o da História da Grécia antiga, ocupam um lugar marginal em quase todas as etapas educativas. Para começar, não existe sequer uma disciplina de História, enquanto tal, na Educação Primária, visto que esta é integrada à disciplina de Ciências Sociais, que faz parte de uma das 6 áreas (Conhecimento do Ambiente Natural, Social e Cultural) que compõem o currículo do Ensino Primário (art. 18, LOE; art. 18, LOMLOE; anexo I, Real Decreto 126/2014, de 28 de fevereiro, que estabelece o currículo básico da Educação Primária). No que diz respeito ao ensino da História Antiga, este fica relegado, no quadro da referida disciplina de Ciências Sociais, a um bloco de conteúdos (dos quatro em que esta disciplina se divide) no segundo ou terceiro ciclo do Ensino Primário. Esta variação corresponde às diferentes competências em matéria educativa que possuem as diversas

---

<sup>3</sup>No caso da Espanha, existe uma distinção entre o graduado e o diplomado. A denominação diplomado se aplicava ao antigo modelo de formação universitária, que se dividia em diplomatura e licenciatura. Nesse caso, a diplomatura seria a primeira parte da formação universitária e, geralmente, durava de dois a três anos. A segunda parte da formação era a licenciatura, cujo objetivo era assegurar que os estudantes se especializassem no curso escolhido. Em função da tentativa de uniformizar os níveis de formação na União Europeia, já não existem cursos voltados à formação de diplomados e licenciados. Nos moldes atuais, quem conclui um curso de graduação é graduado e, caso se interesse pela especialização, existem os cursos de mestrado e doutorado. Do mesmo modo, a graduação em Educação Primária seria o equivalente ao curso de licenciatura em Pedagogia no Brasil (Nota dos tradutores).

Comunidades Autônomas que compõem o Estado espanhol. Assim, por exemplo, enquanto no Principado das Astúrias, a História Antiga figura nos conteúdos do terceiro ciclo da Primária (5º e 6º período) (Decreto 82/2014, de 28 de agosto, que regulamenta a organização e estabelece o currículo da Educação Primária; Governo do Principado das Astúrias – Ministério da Educação, Cultura e Desporto 2014, p. 69 ), a Junta de Andaluzia inclui estes conteúdos no segundo ciclo da Educação Primária (3º e 4º período) (Decreto 97/2015, de 3 de março da Junta de Andaluzia, que estabelece o planejamento e currículo do Ensino Fundamental na Comunidade Autônoma da Andaluzia; Decreto 181/2020, de 10 de novembro, que modifica o Decreto 97/2015, de 3 de março; Junta de Andaluzia – Ministério da Educação, Cultura e Desporto 2015, p. 85). No primeiro ciclo da Educação Secundária, a História Antiga (e, concretamente, a História da Grécia Antiga) só é estudada no primeiro dos dois períodos que compõem este ciclo, dentro da disciplina central “Geografia e História” (art. LOE; artigo 24º, LOMLOE; Real Decreto 217/2022, de 29 de março, que estabelece a organização e o ensino mínimo da Educação Secundária Obrigatória).

### **3. O ensino da Grécia Antiga nas graduações da Educação Primária**

A formação em história do mundo grego que os futuros professores da Educação Primária recebem varia de acordo com a Universidade em que se matricularam. Esta diferença deve-se ao fato de a disciplina de História não fazer parte das chamadas disciplinas de *Formação Básica* da Graduação na Educação Primária. Ou seja, a História não se constitui como uma das disciplinas comuns desta graduação, independentemente do local em que seja estudada.

O ensino de História na Graduação em Educação Primária da Universidade de Sevilla, instituição em que se realizou este estudo de caso, está reduzida a uma disciplina obrigatória de segundo período (Fundamentos de História – História de Espanha) e uma disciplina optativa do quarto período (História da Música e do Folclore). Às anteriores soma-se uma disciplina Obrigatória de natureza pedagógica, que é a *Didática das Ciências Sociais* (Graduação em Educação Primária, s.f.). De todas estas disciplinas, os futuros professores da Educação Primária da Universidade de Sevilla apenas abordam o estudo da História Antiga e, mais especificamente, da História da Grécia Antiga, na disciplina *Fundamentos da História – História de Espanha* no segundo período. A disciplina *Fundamentos da História – História de Espanha* é também uma

disciplina geral, que trata do estudo do passado humano na Península Ibérica, da Pré-história à Idade Contemporânea.

Tudo isso, faz com que os futuros professores não tenham uma base de formação muito sólida, ou tão sólida quanto deveria ser em História do mundo clássico. Por isso, é essencial que recebam a melhor formação possível e que adquiram recursos e estratégias que lhes permitam não só adquirir competências e integrar conhecimentos, mas também adaptá-los e transmiti-los aos seus futuros alunos.

#### **4. Proposta e Objetivos**

Este artigo tem três objetivos principais e interligados. Por um lado, o de analisar e refletir sobre a forma como os alunos da Graduação em Educação Primária adquirem conhecimentos relacionados à História da Grécia Antiga. Por outro, trata-se de colocar o foco na maneira como estes alunos, enquanto futuros professores, transferem e adaptam os conhecimentos adquiridos a uma turma de alunos do Primário. Por fim, procura-se destacar a importância de os futuros professores conhecerem a história da Grécia Antiga (para compreendê-la, mas também para transmitir o legado desta civilização no mundo atual), bem como os resultados positivos, tanto na sua própria aprendizagem quanto em seu futuro papel como professores, para integrar metodologias e técnicas educacionais inovadoras.

Esses objetivos também se relacionam, dessa forma, com um quarto, que é o de observar como esse processo de aquisição e transmissão de conhecimento promove o desenvolvimento de habilidades intercurriculares, como a competência intercultural e a abordagem de gênero. O estudo da sociedade e, especificamente, da religião grega, permite aos futuros professores conhecerem formas de organização social, política, cultural e religiosa diferentes das suas. Essa diferença entre as sociedades ajuda a desenvolver a sua “inteligência cultural” e, portanto, a compreender melhor outras civilizações, não apenas passadas, mas também entre as do presente. A aproximação com a esfera religiosa grega, que se realiza neste estudo de caso, através da familiarização dos futuros professores com as principais divindades femininas gregas, como a sua origem, os seus atributos e os seus papéis mais destacados, com um enfoque especial à relação/oposição que existem nestas áreas das divindades femininas com as suas contrapartes masculinas, permite, além disso, colocar sobre a mesa outro elemento fundamental para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos futuros professores e de seus alunos, como a inclusão da perspectiva de Gênero. Isso é fundamental não

somente para chamar a atenção dos alunos e futuros professores sobre a importância que essa abordagem tem para os estudos históricos, quando se trata de “repensar” o passado grego, mas também convida a estes profissionais e os seus potenciais alunos, a refletirem e contemplarem as suas próprias realidades, assim, integrando no processo de ensino-aprendizagem uma competência transversal que, para além da sua relevância acerca do conhecimento da História grega, pode contribuir para melhorar a tolerância e a igualdade de género na sala de aula, e fora delas.

Por fim, o último dos objetivos propostos deste trabalho é detectar as dificuldades que os alunos da Graduação em Educação Primária encontram ao integrar novos conteúdos e adaptá-los a uma sala de aula do Primário. Assim, também se busca propor possíveis soluções ou “estratégias de mitigação” que contribuam para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem no futuro.

## **5. A atividade prática – Parte I: Introdução**

A disciplina *Fundamentos da História – História de Espanha* ensinada na Graduação em Educação Primária da Universidade de Sevilha é um curso de 6 ECTS. A sua organização divide-se entre docentes do Departamento de História Antiga e do Departamento de História Contemporânea. Nos últimos anos, o número total de turmas a que foi leccionada esta disciplina foi de nove, com aproximadamente 60 alunos por turma.

Em relação aos fatos históricos ensinados pelos professores da área de História Antiga, estes vão de c. 1000 a.C. até 1492. O acontecimento inicial é marcado pela fundação de Gadir, atual Cádiz, pelos fenícios com a sua chegada à Península Ibérica. O fechamento é estabelecido em 1492, data do “descobrimento” da América por Colombo que, tradicionalmente, se estabeleceu como o fim da Idade Média.

A disciplina de *Fundamentos da História – História de Espanha* da Graduação em Educação Primária está dividida em sessões teóricas e práticas. No presente trabalho vamos nos concentrar em uma dessas sessões práticas.

Para realizar esta sessão, os alunos devem se dividir em dez grupos, geralmente compostos por cinco ou seis membros. Trabalhar em pequenos grupos detém vantagens importantes, pois, entre outras, permite que todos participem e apresentem diferentes pontos de vista sobre o mesmo tema (BROOKE, HENDRICKS, 1989, p. 39-52). Cada um desses grupos realiza trabalhos práticos para escolher um entre dez temas oferecidos: cinco da área de História Antiga e Medieval, cinco de História



Moderna e Contemporânea. Um dos temas práticos que um dos dez grupos desenvolveu durante os períodos de 2020/2021 e 2021/2022 foi dedicado às Deusas Olímpicas Gregas.

Pouco antes de realizar essa prática, os gregos aparecem pela primeira vez nas sessões teóricas da disciplina. Explica-se aos alunos que, como consequência da falta de terras na Grécia, além da situação de *stasis* que a maioria das pólis sofreu, são muitos os que empreendem um processo de colonização, expandindo-se primeiro para o leste e o nordeste da bacia do Mediterrâneo e, a partir dos séculos VII e VI a.C., a oeste do Mediterrâneo (MALKIN, 1987, p. 261-263). É nesse momento, especialmente a partir do século VI a.C., que se passou a documentar a presença grega na Península Ibérica, sobretudo nas zonas ao sul e a leste (v. gr. LOZANO, 1988, p. 23 e 44-48; sobre os problemas de colonização, ver DOMINGUEZ MONEDERO, 1987, p.1703-1750; 2022, p.9-26). Nesses lugares encontramos então, e até o século IV a.C., uma importante ligação entre a Hélade e os povos peninsulares.

## **6. A atividade prática – Parte II: Execução**

Uma vez que os alunos estão familiarizados com a história do mundo grego e a sua ligação com a Península Ibérica, graças à sessão teórica anterior, propõe-se a realização de uma atividade prática em sala de aula sobre alguns dos temas mencionados.

A prática das Deusas Olímpicas Gregas, que abordamos aqui, é dividida em duas partes. A duração total desta sessão prática é de uma hora. Na primeira parte, um dos grupos de alunos apresenta o tema proposto por 45 minutos (Técnica de Aprendizagem Cooperativa; CRISPÍN BERNARDO, CAUDILLO ZAMBRANO, DORIA SERRANO, 2011). O dever desses alunos é ensinar aos seus colegas de classe (técnica de *Flipped Classroom*) quem eram os principais deuses e deusas gregos e todos os tópicos relacionados a eles que possam ser de interesse (a origem, os atributos, os papéis atribuídos, os mitos relacionados etc.). Para apresentar tal conteúdo, é permitido o uso de qualquer técnica didática que desejarem, conhecendo ou não a sua denominação científica<sup>4</sup>. Nos últimos 15 minutos de aula, é desenvolvida uma atividade de avaliação, na qual os próprios colegas, alunos da primeira parte da atividade, comentam os pontos fortes e fracos da sessão<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup>Com a conversão dos alunos em professores de seus pares, pretende-se deixar de lado a distância “social” que existe na sala de aula, via de regra, entre um professor e os seus alunos (cf. MCDONOUGH e MCDONOUGH, 1997, p. 9).

<sup>5</sup>Os alunos da Graduação em Educação Primária, ex-alunos durante a sessão prática,

Os objetivos desta sessão prática são múltiplos: 1) Compreender a origem das deusas gregas; 2) Identificar as principais deusas gregas que compõem o cerne da mitologia; 3) Desenvolver e/ou expor de forma clara e simples essas principais atribuições das deusas; 4) Trabalhar em fontes antigas como meio de conhecimento (eles são convidados a ler a *Teogonia* de Hesíodo e outras obras menores) e 5) Compreender a forma como a mitologia ajudou as civilizações antigas a perceber e interpretar a sua própria realidade. No entanto, todos estes objetivos devem ser cumpridos considerando que o conteúdo deve ser adaptado para aquele que será, no futuro, um aluno do 5º período do Primário (11 anos).

A parte dos alunos da Graduação em Educação Primária da Universidade de Sevilha, a quem foi atribuída a prática sobre as deusas gregas, recebeu uma bibliografia básica, bem como informações sobre uma série de metodologias didáticas que lhes permite desenvolver de forma eficiente, durante 45 minutos, a apresentação do tema das deusas gregas. Foi-lhes dada a total liberdade na elaboração da sessão prática.

Em geral, e com base em nossa própria experiência docente, o grupo encarregado de apresentar o conteúdo prepara uma apresentação inicial de aproximadamente 15 minutos, ou seja, um sistema tradicional de *master class* (DEL VALLE BALLÓN, VALDIVIA CAÑOTA, 2017; VELÁSQUEZ MARKET, s /n). Nesta explicação introduzem alguns dos conceitos básicos que serão posteriormente trabalhados pelos seus colegas/alunos, durante a meia hora restante. Os termos que introduzem, embora simples, são por vezes desconhecidos para o resto dos alunos. Monoteísmo, politeísmo, Hera, Atena, Deméter, mito, mitologia e um longo conjunto de expressões que compõem um novo vocabulário que alude a realidades passadas.

## **7. O resultado da atividade prática**

Concluída a sessão prática, observamos que uma das principais dificuldades que os alunos encarregados de realizar a atividade prática das deusas gregas foi a adaptação do conteúdo. Tal como acontece com outras disciplinas do mesmo nível universitário, muitos dos conteúdos que são ensinados nas aulas escolares, são dados em nível universitário. Uma das maiores complicações das práticas da História Antiga em geral, e desta atividade prática em particular, consiste em transformar esses elementos

---

comentarão o que mais e o que menos gostaram na apresentação dos seus colegas. Com isso, pretende-se tornar a sessão mais dinâmica. Esse tipo de avaliação serve como diagnóstico, mas também é formativa e somativa (v. gr. CASTILLO ARRENDODO, CABRERIZO DIAGO, 2010, p. 33-38).

mais cultos do conhecimento em ensinamentos de forte carácter informativo, ao nível de uma criança de onze anos. Este desafio inicial testa as capacidades dos alunos na hora de pensar e de refletir sobre as suas próprias explicações, sobre o que querem dizer e, sobretudo, sobre como o querem dizer.

Além disso, esta reflexão metodológica, que implica uma certa adaptação a um nível da Educação Primária, estabelece que, por sua vez, sejam os próprios colegas de classe aprendam melhor sobre estes conteúdos. Refletem sobre a forma como transmitem e adquirem novos conhecimentos, como os adaptam e, por fim, aprendem a aprender. Os alunos do segundo período da Graduação em Educação Primária apenas receberam algum conteúdo do período clássico quando frequentaram o primeiro ano do ESO, ou seja, há pelo menos dez anos. A adaptação das atividades permite-lhes lembrar mais facilmente o que é e como é a mitologia feminina grega e a sua implicação na compreensão do mundo por um homem ou uma mulher grega. Por sua vez, esse feito facilita o seu próprio processo de ensino.

Durante estes dois últimos períodos letivos foram vários os grupos de alunos da Graduação em Educação Primária que se depararam com a apresentação desta sessão prática sobre as deusas olímpicas gregas. A liberdade de que gozam para ensinar a temática “como quiserem” facilitou a utilização das mais diversas e eficazes metodologias educativas. Assim, apontamos abaixo algumas das que mais nos chamaram a atenção (em ordem alfabética):

**Acrônimos (A).** Como o próprio nome sugere, essa estratégia de aprendizagem ou método mnemônico consiste no aluno, com o intuito de lembrar de uma lista de palavras que podem ser difíceis para ele, formar uma sigla com elas para lembrá-las com mais facilidade. Para fazer isso, normalmente é usada a primeira letra de cada palavra e outra nova palavra ou frase é composta para ajudar a lembrar da lista. Assim, este provou-se um método mnemônico bastante eficaz e duradouro. Nesse caso, alguns dos alunos da Graduação em Educação Primária, no papel de professores, propuseram aos seus colegas a realização de atividades que implicavam o estabelecimento de siglas ou palavras com as iniciais de cada uma dessas deusas.

**Dinâmica gestual (DG).** Um dos grupos de prática elaborou expressões que permitiam que os seus pares identificassem certos

gestos com cada uma das deusas; estes estavam relacionados à sua atividade (por exemplo, Deméter caçando um veado imaginário) ou com os seus atributos (por exemplo, Atena fingindo atirar a sua lança). Também na didática da história, as expressões corporais podem ser convenientes (sobre a sua utilidade, ver KURIEN, 2010, p. 29-36). Em geral, a linguagem corporal é extremamente importante para os alunos do quinto ano Primário, pois eles se comunicam principalmente por meio desta (BELYH, 2019), razão pela qual esse tipo de atividades é útil. E não só para os alunos da Educação Primária, mas também para os seus colegas de Graduação. Nesse sentido, a dinâmica gestual foi considerada essencial como método de ensino, ao longo do século XX (VIELUF et al., 2012, p. 28).

**Folheio com o tato (H)**<sup>6</sup>. Essa técnica foi utilizada por um dos grupos, que trouxe diretamente uma bibliografia para a aula. O fato de seus colegas poderem tocar e ver *in situ* os materiais com os quais trabalharam para apresentar a aula sobre as deusas gregas, permitiu que eles trabalhassem diretamente com uma parte dessas fontes secundárias e visualizassem, em certa medida, a enorme quantidade de informações sobre o tema e o louvável trabalho de seus colegas em adaptá-lo para um aluno do quinto ano. Essa técnica é especialmente útil para aqueles grupos onde pode haver pessoas com algum tipo de dificuldade de aprendizagem (MCLINDEN, MCCALL, HODGES, 2019, p. 88-111).

**Efeito Priming (PR)**. Baseia-se na suposição de que as respostas de um indivíduo a uma situação podem ser influenciadas, inconscientemente, por estímulos. No campo educacional, essa técnica é frequentemente usada para modificar e reforçar o desenvolvimento de comportamentos positivos nos alunos. Neste caso, esta técnica foi utilizada para melhorar o processo de aprendizagem sobre as divindades gregas<sup>7</sup>. Um dos grupos veio

---

<sup>6</sup>No texto original, os autores atribuíram a esta técnica um nome a partir da tradução do inglês para o espanhol. Assim, tínhamos *Hojeo con-tacto*, onde o destaque era dado a primeira letra do verbo hojejar em sua variação temporal, hojejo. Daí, para facilitarmos a leitura do público leitor de língua portuguesa, optamos por traduzir o nome da técnica, com as devidas adaptações, mas, mantivemos a sigla original adotada pelos autores deste texto (Nota dos tradutores).

<sup>7</sup>Alguns autores são céticos quanto à utilidade desse tipo de técnica em relação à memória de longo prazo (cf. TULVING, SCHACHTER e STARK, 1982, p. 336-342). De

para a aula disfarçado, portando alguns dos atributos mais característicos das deusas. Assim, uma estudante vestida de Atena carregava uma coruja desenhada, um capacete e uma lança; ou um estudante vestido de Afrodite, uma concha e uma maçã. Quando essas deusas foram mencionadas, juntamente com outras, em um exercício posterior, os alunos puderam identificar mais facilmente a qual deusa grega cada atributo pertencia e foi mais fácil para eles diferenciá-las. Essa mesma experiência tem se mostrado eficiente não só em História, mas também em outras disciplinas como, por exemplo, a aprendizagem de inglês (ROMANO GILLETE, MCNISH, 2022, p. 145).

**Contação de histórias/ Storytelling (ST).** É uma prática educacional que combina a narrativa tradicional (MILLER, 2004, p. 3-14), a tecnologia e as emoções para contar histórias e, em geral, aumenta a motivação, a criatividade e treina as habilidades digitais dos alunos. Esse método didático foi utilizado pela maioria dos grupos submetidos à prática. No início de suas apresentações, com base na *Teogonia* de Hesíodo, que lhes foi fornecida como fonte, eles contaram as origens dos deuses e deusas gregos e as suas respectivas relações com os Titãs. Desta forma, foi mais fácil para eles se familiarizarem com essas divindades e dotá-las de um quadro histórico e mítico diacrônico.

**Técnica Rallyrobin (RR), ou RoundRobin ou All Write Round Robin** (dependendo se é feita em grupos, pares etc.; KAGAN, KAGAN, 2009, p. 4.2). Esta técnica visa criar uma espécie de “brainstorming”, para explorar ideias anteriores sobre um tema ou para relembrar aprendizados passados. Normalmente, o professor estabelece papéis entre os membros, duplas ou grupos (A e B, 1 e 2 etc.) e apresenta o tema para se fazer um “brainstorming”, com os participantes se revezando em suas respostas. Este método é normalmente utilizado nas aulas para os alunos se apresentarem entre si, embora aqui um dos grupos tenha decidido utilizá-lo para resolver a atividade prática, atribuindo a cada parceiro uma deusa grega específica e alguns dos seus atributos. Depois de agrupá-los em duplas, o dever daqueles que

---

qualquer forma, existem muitos tipos diferentes de *Efeito Priming*, que dependem de outra série de características pessoais do aluno (cf. MATSUKAWA, SNODGRASS, DONIGER, 2005, p. 515-540).

faziam o papel de alunos era se apresentar, como se fosse tal deusa, ao seu parceiro.

**Tempo Taxado (TT).** É uma técnica que consiste basicamente em definir o tempo disponível para o aluno resolver determinada atividade. Este método permite otimizar o tempo disponível para a prática. Alguns grupos dos nossos alunos, no seu papel de professores, optaram por estabelecer uma duração reduzida para a realização das atividades propostas, entre 1 e 5 minutos para cada atividade, favorecendo assim o envolvimento dos seus colegas desde o início e dinamizando a atitude geral da classe.

**Menção especial merece a hashtag Avaliação (#).** É uma técnica de avaliação cri-ativa<sup>8</sup> e co-avaliativa (CASTILLO ARENDODO, CABRERIZO DIAGO, 2010, p. 40; sobre a terminologia avaliativa, ver CASTILLO ARRENDODO, 2003), inspirada no *Twitter*, que usa o sucesso desta rede social para dramatizar e socializar a avaliação; ou seja, para dar-lhe um caráter mais formativo e participativo. Essa técnica foi utilizada por um dos grupos, que pediu que os últimos quinze minutos de aula, ao invés de serem utilizados para comentar “em voz alta” sobre quais foram os seus erros e acertos, fossem usados para que os seus próprios colegas opinassem sobre a sua exposição, através de redes sociais usando uma determinada *hashtag*. A implementação da *hashtag Avaliação* criou um ambiente mais dinâmico, especialmente necessário para o final da aula. No entanto, enquanto nas sessões práticas restantes a avaliação pública em aula, durante 15 minutos, deu lugar, em termos gerais, a críticas mais positivas e moderadas, o sistema *hashtag Avaliação* tornou estas avaliações mais críticas e menos construtivas, uma vez que os alunos puderam tirar vantagem do anonimato que as redes sociais às vezes proporcionam.

Em geral, todas essas atividades revelaram a capacidade didática dos alunos da Graduação em Educação Primária da Universidade de Sevilha. Infelizmente, apesar de utilizarem técnicas de aprendizagem extremamente inovadoras com os seus próprios colegas de turma na área da Pedagogia, estes desconheciam os termos científicos que foram

---

<sup>8</sup>Os autores separaram a palavra, em espanhol, para enfatizar a importância da atividade dos graduandos, ao terem que ensinar outros colegas de graduação (Nota dos tradutores).

refletidos neste trabalho. Mesmo assim, a finalidade para a qual foram utilizadas deu, *grosso modo*, os resultados esperados. Os alunos, tanto o encarregado de apresentar a parte prática sobre as deusas gregas, quanto o que recebia os novos conteúdos, desenvolveram ao final das aulas um conhecimento muito maior da mitologia feminina grega. Este procedimento conseguiu não somente promover uma melhor compreensão do universo da religiosidade grega, como também, esse conhecimento se mostrou mais duradouro ao longo do tempo.

## **8. Reflexões a partir da prática**

Em primeiro lugar, entrando em nossas conclusões sobre esta proposta de práticas, podemos afirmar que o estudo da mitologia grega favorece um conhecimento transversal da História Antiga, em geral, e da História grega em particular, pois, como bem sabemos, e assim tratamos para que chegasse dessa maneira aos futuros professores, muitas das divindades gregas (masculinas e femininas) foram sincretizadas com outras divindades mediterrânicas, como de fato ocorreu entre os colonizadores pré-romanos da Península Ibérica e, muitas delas, também passaram a fazer parte do panteão romano. Tudo isso também serve para destacar outro fato, de que a religião é adaptativa e mutável, muitas vezes abrigando e adaptando – com frequência – tradições religiosas e culturais precedentes.

Sevilha é uma das cidades espanholas onde mais se professa a religião católica. No entanto, nos últimos anos o número de pessoas que professam outras religiões tem aumentado. É importante que os estudantes universitários da Graduação em Educação Primária tenham a consciência de que amanhã terão uma sala de aula repleta de alunos de origens e costumes muito diversos. Um tema como o das deusas gregas, embora aparentemente inocente, destaca que a religiosidade é complexa e variada. E, em suma, deve ser respeitada. Trata-se de desenvolver uma inteligência “intercultural” entre os professores e os alunos.

O Olimpo grego é basicamente composto por doze (às vezes quatorze) deuses e deusas. Cada um deles tem atribuições diferentes e também possuem relações familiares entre si. As deusas gregas fazem parte de uma grande família onde cada uma tem uma função e posição determinadas. Héstia é a protetora do lar, mas também é filha. Atena é a deusa da guerra e das artes, mas do mundo civilizado, enquanto Ártemis é do selvagem. Há muitos recursos a serem explorados ao ensinar um tema relacionado às deusas gregas e, dependendo do período acadêmico e do grupo, alguns alunos decidem se concentrar em um elemento ou em outro.

Além disso, através do estudo das divindades gregas e, em particular, das divindades femininas, dos seus atributos e papéis, o aluno e futuro professor pode ser induzido a refletir sobre questões que têm a ver com a dimensão sexual e de gênero, tanto no passado quanto no presente, bem como sobre as permanências e as mudanças que ocorreram nestas áreas, ao longo da história. Atena é uma deusa guerreira e Ártemis da caça. Héstia é uma deusa que está acostumada a estar dentro de casa. Afrodite mantém relações sexuais com uma frequência não muito comum entre as mulheres de outras religiões (REBOREDA MORILLO, 2013, p. 145-166). Além de outras tantas deusas, prerrogativas e características. Assim, uma prática de uma hora como esta, contribui para adquirir uma competência educacional transversal, uma vez que persegue dois dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. O quarto, que busca uma educação de qualidade, e o quinto, não menos importante, entende a igualdade de gênero como um dos direitos humanos fundamentais.

A antiguidade é um período da história da Europa que, infelizmente, parece cada vez mais esquecido. Apesar dos importantes avanços muito que vêm ocorrendo no último século e meio, a história de Roma, Grécia, Egito e Mesopotâmia foi relegada a um segundo plano. No caso espanhol, os conteúdos de História Antiga estabelecidos no currículo acadêmico mostram o crescente desinteresse, por parte dos governos, em dedicar horas ao ensino desse tipo de conteúdo. No entanto, é essa obstrução sistemática administrativa, legal e acadêmica que empurra os professores em todas as etapas educacionais a otimizar os recursos de que dispomos para gerar conhecimento sobre o nosso passado mais remoto.

Os futuros professores espanhóis continuarão tendo que ensinar conteúdos de História Antiga em suas respectivas escolas para alunos entre dez e onze anos. No entanto, o conhecimento que estes mesmos professores têm de História Antiga, pelo menos os que se graduam na Universidade de Sevilha, dificilmente ultrapassam duas ou três sessões práticas na disciplina de *Fundamentos de História – História da Espanha*.

Em suma, e dentro desta grande limitação de tempo, acreditamos que uma sessão prática dedicada às deusas gregas promove uma experiência importantíssima nos alunos. Esperamos que esta se torne uma atividade valorizada por outros professores por diversos motivos. Em primeiro lugar, porque apela à liberdade dos alunos, já que são eles próprios que decidem como distribuir os seus quarenta e cinco minutos disponíveis de aula. É um sistema de aprendizagem baseado em projetos, extremamente útil para ensiná-los a planejar, como visto (RIVERA



MARTÍNEZ e HERNÁNDEZ CHÁVEZ, 2020, p. 3-4). Em segundo lugar, porque lhes permite trabalhar em equipes, algo fundamental em uma graduação que normalmente exige que trabalhem em simultâneo. Em terceiro lugar, porque a religião e a religiosidade são elementos que permitem aprofundar o conhecimento das sociedades antigas e modernas. E, por fim, esta atividade proposta é útil porque facilita o processo de aprendizagem dos nossos próprios alunos da Graduação em Educação Primária e o seu conhecimento sobre as divindades femininas gregas.

### Fontes

HESÍODO. *Obras y fragmentos. Teogonía. Trabajos y Días. Escudo. Fragmentos. Certamen*. Trad.: A. Pérez Jiménez, A. Martínez Díez. Madrid: Editorial Gredos, 1978.

### Documentos jurídicos

JUNTA DE ANDALUCÍA. *Decreto 181/2020*, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2020, p. 221. Disponível em: [https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/221/BOJA20-221-00006-13864-01\\_00181126.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/221/BOJA20-221-00006-13864-01_00181126.pdf) Acessado em 5 de janeiro de 2023.

JUNTA DE ANDALUCÍA. *Decreto 97/2015*, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2015, p. 50. Disponível em: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/1> Acessado em: 5 de janeiro de 2023.

GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS. *Decreto 82/2014*, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 2014, p. 202. Disponível em: <https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf> Acessado em 5 de janeiro de 2023.

GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS. Conserjería de Educación, Cultura y Deporte. *Currículo Educación Primaria y relación entre criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables*. 2014. Disponível em: <https://www.educastur.es/documents/34868/38805/2014-08+Publicaci%C3%B3n+curr%C3%ADculo+Educaci%C3%B3n+Primaria+%28pdf%29.pdf/c007475e-63df-ae1f-50ac-9d9ed3487222?t=1621800194096> Acessado em: 5 de janeiro de 2023.

JUNTA DE ANDALUCÍA. Conserjería de Educación, Cultura y Deporte. *Enseñanzas propias para la Educación Primaria. Área Ciencias Sociales*. 2015. Disponível em:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/sociales.html> Acessado em: 5 de janeiro de 2023.

ESPAÑA. *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, 238, del 4 de octubre de 1990, de 28927 a 28942. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf> Acessado em: 5 de janeiro de 2023.

ESPAÑA. *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, del 4 de mayo de 2006. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> Acessado em: 5 de janeiro de 2023.

ESPAÑA. *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, sec. I, de 30 de diciembre de 2020, de 122868 a 122953. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf> Acessado em: 5 de janeiro de 2023.

ESPAÑA. *Real Decreto 217/2022*, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. 2022. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf> Acessado em: 5 de janeiro de 2023.

ESPAÑA. *Real Decreto 126/2014*, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014, de 198349 a 19420. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf> Acessado em: 5 de janeiro de 2023.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. *Grado de Maestro de Educación Primaria*. Disponível em: <https://www.us.es/estudiar/que-estudiar/oferta-de-grados/grado-en-educacion-primaria> Acessado em 5 de janeiro de 2023.

## Referências Bibliográficas

BELYH, A. Understanding Body Language and Facial Expressions. *Cleverism*, 2019 Disponível em: <https://www.cleverism.com/body-language-and-facial-expressions/> Acessado em: 5 de janeiro de 2023.

BROOKE, R. HENDRICKS, J. *Audience Expectations and Teacher Demands*. Carbondale; Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1989.

CASTILLO ARREDONDO, S. *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación, 2003.

CASTILLO ARREDONDO, S.; CABRERIZO DIAGO, J. *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación, 2010.

CRISPÍN BERNARDO, M. L.; CAUDILLO ZAMBRANO, L.; DORIA SERRANO, M. del C. Aprendizaje autónomo. *In*: CRISPÍN BERNARDO, M.

- L. (coords.). *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2011, p. 44-65.
- DEL VALLE BALLÓN, J. C.; VALDIVIA CAÑOTA, S. M. La Clase Magistral Activa. *Colección Materiales de Apoyo a la Docencia 1*. Perú: Publicación del Instituto de Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2017. Disponible em: [https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/166061/clase\\_magistral\\_activa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/166061/clase_magistral_activa.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acessado em: 5 de janeiro de 2023.
- DOMÍNGUEZ MONEDERO, A. J. *Colonización griega y mundo funerario en el Mediterráneo occidental*. 1987. Tese ou Dissertação de Doctorado, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1987.
- DOMÍNGUEZ MONEDERO, A. J. *Las colonizaciones en el Mediterráneo antiguo*. Madrid: Editorial Síntesis, 2022.
- KAGAN, S.; KAGAN, M. *Kagan cooperative learning*. San Clemente: Kagal publishing, 2009.
- KURIEN, D. N. Body Language: Silent Communicator at the Workplace. *The IUP Journal of Soft Skills*, 4.2, p. 29-36, 2010.
- LOZANO, Arminda. *La colonización griega*. Torrejón de Ardoz: Akal, 1988.
- MALKIN, Irad. *Religion and Colonization in ancient Greece*. Leiden: Brill, 1987.
- MATSUKAWA, J.; SNODGRASS, J. G.; DONIGER, G. M. Conceptual versus perceptual priming in incomplete picture identification. *Journal of Psycholinguistic Research*, 34.6, Nueva York, p. 515-540, 2005.
- MCDONOUGH, J.; MCDONOUGH, S. *Research methods for English language teachers*. London: Arnold, 1997.
- MCLINDEN, M.; MCCALL, S.; HODGES, L. *Learning through Touch. Supporting Learners with Multiple Disabilities and Vision Impairment through a Bioecological Systems Perspective*. Second Edition. London; New York: Routledge, 2020.
- MILLER, C. H. *Digital Storytelling. A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Oxford: Elsevier, 2004.
- REBORDA MORILLO, S. Contextos masculinos supervisados por divinidades femeninas en la antigua Grecia. In DOMÍNGUEZ ARRANZ, A. (ed.), *Política y género en la propaganda en la Antigüedad*. Gijón: Ediciones Trea, 2013, p. 145-166.
- RIVERA MARTÍNEZ, F.; HERNÁNDEZ CHÁVEZ, G. *Administración de proyectos. Guía para el aprendizaje*. Naucalpan de Juárez: Pearson Educación, 2010.
- ROMANO GILLETTE, C. A.; MCNISH, D. Performing Fluency. Drama Techniques for Teaching Oral Academic Communication. In: SICZEK, M. M. (ed.). *Pedagogical Innovations in Oral Academic Communication*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2022, p. 141-155.
- TULVING, E.; SCHACTER, D. L.; STARK, H. A. Priming effects in word-fragment completion are independent of recognition memory. *Journal of*

*Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 8.4, Urbana-Champaign, p. 336-342, 1982.

VELÁSQUEZ MERCADO, M. *La clase magistral y cómo hacerla efectiva*. s/d. Disponível em: [https://www.academia.edu/20025578/LA\\_CLASE\\_MAGISTRAL\\_Y\\_COMO\\_HACERLA\\_EFECTIVA](https://www.academia.edu/20025578/LA_CLASE_MAGISTRAL_Y_COMO_HACERLA_EFECTIVA). Acessado em: 5 de janeiro de 2023.

VIELUF, S. et al. *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing, 2012.

# DANDO VOZ AO INVISÍVEL NA SALA DE AULA UNIVERSITÁRIA: PROPOSTA DE INOVAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA<sup>1</sup>

Elena Duce Pastor

## Introdução

Este artigo é uma proposta de inovação didática que visa ampliar o tipo de informação recebida pelos estudantes universitários do curso de História em uma disciplina de história geral da antiguidade. Esta foi pensada a partir da legalidade da universidade espanhola e a proposta envolve conteúdos de Grécia e Roma. No entanto, consideramos que pode ser adaptada a outras disciplinas relacionadas com a Antiguidade ou a outros sistemas universitários. Também é um apelo à importância da inovação didática em disciplinas gerais: com um maior quantitativo de estudantes, menos especializadas e onde o professor universitário tem menos tempo para completar o programa da disciplina. Por isso, a nossa proposta tem a palavra invisível no título por um duplo motivo: em primeiro lugar porque o nosso objetivo é dar espaço às mulheres, à infância, à escravidão e às fontes que vão além da história factual e política. Todos eles podem ser chamados de invisíveis da história porque aparecem menos nas fontes oficiais, que se concentram quase sempre na história política e militar e tendem a ser ignoradas nos manuais didáticos. Em segundo lugar, consideramos que o estudante universitário deve receber fontes e recursos alternativos já na sua primeira disciplina da graduação, e não esperar pela especialização. Os alunos dos cursos iniciais são muitas vezes esquecidos nos projetos de inovação, argumentando o seu elevado número e a falta de tempo para completar o programa das disciplinas. Com esta proposta poderemos retirar os invisíveis da história, esquecendo a tendência de criar nichos de conhecimento face à profunda ignorância geral. É nosso trabalho como historiadores aproximar a história de todos e fazê-la de forma acessível. Por fim, destacamos a importância do trabalho colaborativo entre alunos e professores e as possibilidades que as

---

<sup>1</sup>Este artigo foi possível graças a um contrato de pós-doutorado Margarita Salas, ao Ministério das Universidades, ao Plano de Recuperação, Transformação e Resiliência, e à Universidad Autónoma de Madri, que me concedeu este contrato. Este texto também integra ao grupo de inovação pedagógica CLIOGEN: Grup d'Innovació Docent sobre Gènere i Història (GINDO-UB/187) do qual sou membro, e do projeto Gynaikes, Mulieres: Mujeres, Dones, Emakumeak, Mulleres de Grecia y Roma, cuja referência é FCT-21-16887. Este trabalho foi traduzido pelo Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção e pela Prof.ª M.Sc. Mônica Cristina Soares Barretto, sendo revisado pelo Prof. M.Sc. Walmir Fernandes Pereira.

redes sociais nos oferecem para nos envolvermos com a geração digital. Gerar conhecimento em uma nova linguagem para todo o público também é tarefa do historiador. O resultado esperado neste projeto é expansível em várias direções, deixando este material e as ideias disponíveis para serem modificados, tratados ou assimilados em outras áreas.

Nesta proposta tentaremos focar a atenção do aluno em um aspecto específico do trabalho do historiador. Com objetivos e edições simples, os transformaremos em um gerador de materiais de qualidade, compreensíveis para o grande público e expostos ao debate através do uso das redes sociais.

### **A universidade espanhola e a inovação docente**

O professor universitário enfrenta há mais de uma década uma nova forma de entender a universidade, condicionada pela adaptação a um espaço comum europeu. Desde 1998, ano em que o primeiro *white paper* foi publicado, podemos detectar o primeiro desejo de mudança entre os europeus. Este documento oficial representa a situação da universidade, e que publicado pela ANECA (Agência Nacional de Avaliação de Qualidade e Acreditação). Esse trabalho evidenciou as deficiências do ensino universitário e as melhorias que o sistema necessitava com urgência. O principal objetivo era reformar a Universidade para o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), que não respondia a nada mais nem menos do que o desejo de uniformizar os graus/títulos universitários em toda a Europa. Entre os principais objetivos estavam a atualização dos conteúdos para a linguagem digital, o desejo de mobilidade dos cidadãos e a aprendizagem constante em um mundo de inovações contínuas (ALONSO GARCÍA, ALONSO GARCÍA, 2014, p. 132-140).

O *white paper* para o curso de História (2004) e o livro de educação digital (2010) mostraram que a universidade espanhola entrava no processo digital com dúvidas. Havia de se promover medidas para que se adotassem espaços de aprendizagem e para apoiar plataformas educativas eficazes. Também se constatou que os novos créditos não eram totalmente compreendidos. Ressalta-se que nenhum material oficial foi publicado após a pandemia, o que obviamente alterou significativamente a gestão de aulas presenciais, aulas não presenciais e o acesso aos materiais digitais. Desde 2020, os professores aplicaram novas medidas, se adaptaram ao ensino online ou semipresencial, mudaram a sua forma de avaliar e interagir com o aluno (RAMOS PLA, FLORES ALARCIA, 2021, p. 15-23). Por esta razão, e embora a nossa referência legal seja o material

publicado oficialmente, estamos cientes da evidente melhoria nos últimos anos, da autoformação acelerada do corpo docente e do alunado para se adaptarem a uma situação de pandemia que levou ao ensino remoto. De fato, a parte positiva que devemos extrair dos últimos tempos é que também construímos um conhecimento que pode ser utilizado de forma muito valiosa na tarefa de criar historiadores. As nossas fundações foram um pouco apressadas, mas este curso intensivo pode nos servir para muitas iniciativas.

Devemos rever brevemente a situação do sistema educacional espanhol para contextualizar o nosso projeto. Os novos cursos universitários dividem a educação em 3 módulos de aprendizagem: conhecimentos gerais, especialização e pesquisa. O curso universitário, que tem a duração de quatro anos, é formativo e atinge cerca de 7.000 vagas por ano, que não são totalmente preenchidas por falta de alunos. O mestrado, de um ou dois anos, visa especializar os alunos em uma área de interesse específica e apenas alguns terão acesso à pesquisa, por meio de um programa de doutorado.

Esses estudantes da graduação em história devem ter noções de técnicas históricas, habilidades, tecnologias e conhecimentos desde a pré-história até a contemporaneidade, tudo isso em apenas quatro anos. Todos eles têm que enfrentar, de forma obrigatória, um curso/disciplina de história da Grécia Antiga, que é a especialidade da autora deste artigo. Às vezes, esta disciplina é compartilhada com a história de Roma, ao menos uma parte dela, razão pela qual incluímos a História da Antiguidade grega e romana em nosso projeto, para oferecer uma estrutura mais ampla nesta proposta de inovação pedagógica.

Nas novas graduações, a especialização é uma utopia devido à escolha de pouquíssimas disciplinas eletivas. Algumas universidades oferecem aos alunos mais de trinta disciplinas e outras mal chegam a uma dúzia. No entanto, em quase todos os cursos de graduação os alunos terão que escolher entre seis e oito eletivas, enquanto o resto das disciplinas não depende da sua escolha. Por fim, o Trabalho de Conclusão de Curso é obrigatório, mas a sua defesa/apresentação para o julgamento de uma banca não, deixando muito espaço para que cada universidade lhe dê mais ou menos importância. Em suma, podemos dizer que os professores de História Antiga perderam protagonismo. A nossa especialização não é a mais atrativa para a grande massa de estudantes que se opõe ao ensino médio<sup>2</sup>, onde a história contemporânea tem maior importância. Se as

---

<sup>2</sup>A autora se utilizou do termo educación secundaria, mas, optamos em traduzir pelo seu equivalente brasileiro, em função da tradução para o português do Brasil (Nota dos

nossas eletivas têm poucos alunos, a nossa grande oportunidade são as disciplinas obrigatórias. Uma rápida olhada na história da Grécia nas graduações nos leva a esta conclusão<sup>3</sup>. Realmente, um estudante dedica pouquíssimas horas aprendendo sobre a cultura grega para conseguir o diploma.

Em primeiro lugar, devemos considerar que um projeto de inovação docente deve ser viável e adequado na disciplina que temos. O tempo é fundamental, tanto na sala de aula quanto na sua gestão por um professor que, por sua vez, também é pesquisador.

### **Por que focar em uma disciplina obrigatória?**

Os grupos de disciplinas gerais são os mais numerosos, geralmente contando com vários grupos e, na sua maioria, não possuem assistentes/monitores nas aulas. Corrigir trabalhos e exames nos leva a ficar pressionados pelo tempo por muitas horas. Justamente por isso postulamos, por diversos motivos, a favor da escolha desta disciplina. Em primeiro lugar, é a única oportunidade para muitos alunos aprenderem sobre a história da Grécia e de Roma. Além disso, muitos se lançarão ao ofício de historiadores com um verniz muito limitado sobre a mesma. Também é o grupo mais desconfortável, se mostrando menos motivado por não ter escolhido a disciplina. Justamente por isso faz mais sentido focarmos nesses alunos: poderemos recrutá-los para as eletivas e também alcançar um aprendizado significativo naqueles que nunca mais verão esse tipo de conhecimento em suas vidas. Em suma, a inovação no ensino visa aumentar a motivação dos alunos e é disso que tratamos neste trabalho.

Em contrapartida, devemos levar em conta uma série de elementos que afetam o trabalho do professor. Em primeiro lugar, ensinar um grupo numeroso implica mais trabalho, por isso o nosso projeto deve ser gerenciado ao longo do tempo para deixar espaço para outras disciplinas e pesquisas. Em segundo lugar, a avaliação deve ser simples para acomodar um grupo numeroso e ser um projeto versátil que seja realizado ao longo de mais de um período acadêmico.

### **O currículo transversal como foco da inovação docente**

É difícil gerir uma mudança radical durante as poucas horas de docência, mas podemos oferecer espaço para os conteúdos programáticos transversais nas horas não presenciais, que são obrigatórias e podem ser

---

tradutores).

<sup>3</sup>Dados recolhidos para a oferta para o ano letivo 2022-2023.



incluídas na avaliação, dependendo da distribuição dos créditos ECTS<sup>4</sup>. No nosso caso, optamos por tratar aspectos sociais, culturais e de pesquisa relacionados à história social. Nas últimas décadas, surgiram estudos sobre escravidão (CANEVARO, HARRIS, 2015), infância (GRUBBS, PARKIN, BELL, 2013) e mulheres (VALDÉS GUÍA, 2020). Prestar atenção nos invisíveis implica ler não apenas as fontes, mas todos os elementos com os quais fazemos história. Além disso, esses temas são os que mais despertam o interesse dos alunos, e onde estão sendo focados grandes projetos com bancos de dados e recursos inovadores. Não podemos permitir que o ensino compreenda a mesma grade de ensino de 70 anos atrás, quando as correntes historiográficas tratavam apenas de batalhas e lideranças políticas. Por estas razões propomos um projeto versátil, que pode mudar a cada ano e seja aplicável a várias universidades, que pode se tornar uma rede de colaboração a custo zero e onde a gestão do tempo é importante. Justifica-se também no âmbito da legalidade dos créditos de graduação. Não podemos colocar um projeto fora da sala de aula, fora da avaliação e torná-lo obrigatório. Se for voluntário, quase nenhum aluno o fará, muito menos o nosso objetivo que é o corpo discente desmotivado. Precisamos do respaldo legal que os créditos ECTS nos dão, que através de uma maneira de medir as horas de forma abstrata no que é “trabalho do aluno” possa nos dar espaço para direcioná-los para um projeto enriquecedor.

### **Introdução à disciplina, problemas de extensão de tempo, periodização**

Graças à unificação dos níveis de graduação, a história da Grécia antiga recebe aproximadamente o mesmo interesse em todas as universidades espanholas: entre 4 e 6 créditos ECTS. Escolhemos duas universidades como modelo para ser mais claro: na Universidade Autônoma de Madri são 6 créditos e na Universidade de Zaragoza 4 créditos (já que é a mesma disciplina, que inclui a monarquia e o início da República Romana)<sup>5</sup>. Estas são duas amostras que se enquadram na maioria dos casos e que mostram que com 36-50 horas de *master class* um aluno pode obter uma formação em História onde, teoricamente, tem conhecimentos básicos desde o mundo cicládico até à conquista da Grécia por Roma. Diante de uma ementa tão extensa e tão poucas horas, somos

---

<sup>4</sup>Essa sigla significa Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos universitários, visando a equiparação, leitura, identificação e a convalidação de disciplinas nos cursos de graduação da União Europeia (Nota dos tradutores).

<sup>5</sup>Dados recolhidos da oferta para o ano letivo 2022-2023.

obrigados a nos concentrar na história política e factual, tratando brevemente da história econômica, social e cultural. Há estudos que revelam que os alunos ingressam na universidade esperando respostas claras e dogmáticas às suas questões, sem pensar no debate (RUIZ CARRASCOSA, 1999, p. 11-13). No entanto, as nossas pesquisas estão cada vez mais focadas nas lacunas das fontes e nas novas maneiras de ler os clássicos e o registro arqueológico para se conseguir informações escondidas à vista de todos. Não há opiniões absolutas e a discussão e a modificação de informações é uma constante em nosso trabalho. É por isso que, usando metodologias de ensino, podemos colocar à disposição dos alunos informações que eles desconhecem, além de ensiná-los a investigar/pesquisar. Também os introduzimos ao mundo real do historiador, muito distante de conhecer todas as datas, nomes e respostas a perguntas simples. A dúvida, a proposta e a argumentação fazem parte da investigação e devemos levá-la para a sala de aula. Ficando claro que a nossa prioridade é cumprir a grade curricular e, por questões administrativas, vamos incluir na avaliação um projeto intitulado "Dando voz ao invisível" que inicia os alunos na pesquisa e os conecta com a sociedade.

### **O projeto “Dando voz ao invisível na História Antiga”**

O cronograma, a definição e a inclusão das normas de um projeto são essenciais neste tipo de trabalho. Este projeto é individual e começa na primeira semana do curso ou no momento em que houver listas definitivas com o nome dos estudantes. Cada aluno recebe informações individualizadas para o seu projeto pessoal, através da sala de aula virtual ou correio eletrônico oficial da instituição.

Fornecemos a cada aluno uma peça ou conjunto de peças em formato de fotografia, a sua situação ou local de conservação e uma única referência bibliográfica para o ajudar a iniciar o trabalho. Com esta informação eles têm que elaborar um tópico no Twitter em nossa conta oficial. Os alunos têm metade do quadrimestre para preparar o rascunho e o produto final deve ser carregado antes dos exames finais. Desta forma, damos-lhes o máximo de tempo possível para o seu trabalho de investigação. O *thread* deve seguir um argumento transversal com três referências bibliográficas. Os materiais previamente escolhidos pelo professor apontam para os invisíveis na história e oferecem uma série de sugestões de possíveis abordagens. Achemos especialmente interessante que o aluno tenha que preparar um discurso em uma linguagem que lhe é familiar. Quando falamos de idioma não nos referimos à sua língua

materna, mas ao idioma das novas tecnologias. A consulta bibliográfica faz parte da pesquisa, mas o que realmente buscamos é a elaboração de um produto breve e conciso. Queremos fugir do trabalho tradicional onde duas fontes são copiadas e coladas e os manuais são repetidos. O motivo é a falta de sentido e utilidade tanto para o professor, que passa horas corrigindo trabalhos de baixíssima qualidade, quanto para o aluno, que não aprende nada. Almejamos que o formato seja adequado à maneira de comunicar do aluno, que o obrigue a investigar e que não lhe permita copiar.

## **Metodologia**

Metodologicamente decidimos combinar duas opções, a contação de histórias<sup>6</sup> e aprendizagem baseada em problemas, refletindo sobre o fato de que o aluno deve ser instruído a saber pensar (POZO et al., 2006). Não seguimos uma metodologia única porque seria restritiva, complicaria o nosso projeto e é justamente a flexibilidade de adaptação que caracteriza as novas metodologias de ensino (DEL VALLE, VILLA, 2018, p. 24). A contação de história educacional é baseada na narração de relatos. Promove a aprendizagem significativa através de emoções e experiências pessoais ou de terceiros. É importante no processo de aprendizagem a interação com os meios audiovisuais que permitem a assimilação do processo de criação de um roteiro e a sua implementação (AGUADED, SÁNCHEZ CARRERO, 2013, p. 175-196). Por isso, propomos a criação de uma história roteirizada, que permita não somente ao aluno, mas também ao destinatário, seguir uma linha de pensamento. A forma de escrever será baseada no lirismo e não na linguagem de um artigo científico. Também para responder ao meio digital que escolhemos. O Twitter está cheio de narrativas, na verdade é um espaço de criação literária. No nosso projeto é aplicado da seguinte forma: a partir de um objeto, de uma citação ou de uma epígrafe, cada aluno elabora uma história focando em diferentes elementos transversais presentes nela, evocando diferentes pensamentos. Todo o público usuário das redes são potenciais consumidores do nosso projeto (CASTRO MARTÍNEZ, DÍAZ MORILLA, 2021, p. 82-95). Não podemos pensar em um público mais amplo, a custo zero, para divulgar o nosso projeto.

---

<sup>6</sup>Considerando o público majoritariamente brasileiro que venha a ter acesso à tradução desse texto, optamos por traduzir o termo *story telling* para contação de histórias, metodologia amplamente desenvolvida em atividades pedagógicas da Educação Básica brasileira (Nota dos tradutores).

A isto juntamos a metodologia de aprendizagem baseada em problemas, onde o aluno recebe um caso em forma de problema, que terá de resolver, sem que o professor controle cada um dos processos de aprendizagem do aluno (MANZANARES MOYA, 2018, p. 11-17). O seu objetivo é fornecer uma série de etapas a serem seguidas, orientada pelo professor para alcançar uma solução. Nesta metodologia, nem todas as rotas são adequadas, mas pode haver mais de uma solução, que é justamente o que pretendemos com este trabalho. Nesse mundo em constante mudança, a adaptação e a busca por soluções oferecidas por esse método é uma atualização para o acesso ao conhecimento (BEJARANO FRANCO, LIRIO CASTRO, 2018, p. 33). Oferecemos ao aluno um problema focado em uma fonte material antiga, mas não estamos particularmente interessados que ele desenvolva uma parte específica de análise, podendo descobrir novas possibilidades por conta própria. Interessa-nos combinar ambas porque o aluno desenvolve o que chamamos de aprendizagem autônoma (RUÉ, 2009, p. 111), para captar o público das redes sociais. O nosso objetivo é que os alunos sejam capazes de criar conteúdo. O processo de ensino-aprendizagem mudou muito nos últimos tempos, reivindicando um papel ativo para os alunos que deixaram de ser um mero consumidor dos dados oferecidos pelo professor. O produto que buscamos criar é fácil de avaliar, tem uma fase de entrega controlada pelo professor antes do *upload* definitivo por motivos de qualidade, e então o liberamos para exposição pública.

### **A importância das redes sociais no projeto**

As redes sociais são um espaço de comunicação e lazer e também são comunidades de conhecimento. A RAE (Real Academia Española), em sua última atualização de 2014, define uma rede social como o:

Servicio de la sociedad de la información que ofrece a los usuarios una plataforma de comunicación a través de internet para que estos generen un perfil con sus datos personales, facilitando la creación de comunidades con base en criterios comunes y permitiendo la comunicación de sus usuarios, de modo que pueden interactuar mediante mensajes, compartir información, imágenes o vídeos, permitiendo que estas publicaciones sean accesibles

de forma imediata por todos los usuarios de su grupo<sup>7</sup>.

A RAE, de uma maneira um tanto desatualizada, considera que os usuários possuem critérios comuns, ignorando o poder das redes sociais de criar novos critérios. Em outras palavras, as redes sociais são fontes para educar, mudar mentalidades, promover ou criticar um aspecto da realidade. Na era das *fake news*, todos estamos cientes do poder da informação e da capacidade de fornecer dados, não por precisão e probidade, mas por critérios publicitários (GÓMEZ DE ÁGREDA, 2018, p. 18-21). Desde a criação da web 2.0, a Internet não é apenas um meio controlado pelos criadores da web, mas também pelos usuários que compartilham e criam conteúdo (CASTAÑEDA QUINTERO, GUTIÉRREZ PORLÁN, 2010, p. 18). É um ambiente plástico e flexível onde os serviços se transformam e se complementam para um resultado final (CRESPO GARCÍA, GARCÍA RUEDA, 2010, p. 65). É por isso que a divulgação de notícias e dados pseudo-históricos percorrem o espaço digital, sendo um dos problemas de nossos alunos discernir entre as informações precisas da pseudoverdade.

Em nossa proposta tentamos incluir os alunos em um projeto que gere conhecimento de qualidade a partir da linguagem que lhes é mais útil: as redes sociais. Algumas das dúvidas iniciais são se devemos, ou não, fomentar o tempo que os nossos alunos passam em frente à Internet. A questão do vício em redes realmente foi exagerada, pois embora exista, anda é uma quantidade menor que o inicialmente esperado em estudantes universitários, mesmo em tempos de pandemia (MARÍN DÍAZ et al., 2022, p. 35-46). Também estamos promovendo um uso consciente e educativo dela, o que significa dar uma reviravolta nas “horas em frente a uma tela”.

À necessidade de aproximar o nosso conhecimento dos alunos acrescentamos o papel que o historiador deve à sociedade. Há anos, a ciência se preocupa em ensinar em ambientes não formais de aprendizagem e, sobretudo, em ensinar com qualidade. Fazer ciência é algo complexo: envolve pesquisar, conhecer as fontes, assumir um sistema de citação e chegar a conclusões. A tudo isso devemos acrescentar a necessidade de dar a conhecer à sociedade, dentro do que se convencionou chamar de História Pública. Os nossos artigos e livros muitas vezes permanecem dentro da comunidade científica, com pouco ou nenhum

---

<sup>7</sup>Optamos por manter as citações diretas na versão original da autora, de modo que os/as leitores/as vislumbrem a referência em seu formato original (Nota dos tradutores).

impacto na sociedade (MORRIS, 1982). No entanto, o orçamento para a ciência, e principalmente para as humanidades, provém principalmente de subsídios públicos, o que torna interessante que seja valorizada pelos cidadãos para não sofrer os temidos cortes. Envolver os alunos num projeto de História Pública implica abri-los a este mundo, pensar no seu futuro e considerar que é uma aprendizagem necessária para os alunos não ficarem encastelados numa torre de marfim. A História Pública percebeu que o impacto na sociedade é essencial e que a transmissão do conhecimento acadêmico pode e deve ser feita em uma linguagem acessível e clara (DEAN, 2018).

Por isso, o nosso projeto tem como produto final a gestão de uma conta de rede social onde os alunos postam a solução do seu problema com a linguagem lírica. Uma das grandes vantagens é que expomos os alunos à contestação, à dúvida fora do academicismo, a outros usuários comentando, discordando e tendo que defender as suas hipóteses. Esse tipo de técnica, já aplicada com sucesso em museus (PAZ, 2021, p. 133-134), nos distancia do academicismo e permite a assimilação de conteúdos.

### **Dados a serem considerados, ao trabalhar com redes sociais**

Projetos com redes sociais já foram realizados durante a pandemia com resultados muito bons, aproveitando o fato de que os alunos conheciam as mídias digitais melhor que os professores e que era uma situação de emergência (TRIVIÑO CABRERA et al., 2020, p. 37 -39). Assim, inspirados pelo sucesso das propostas anteriores, fizemos uma avaliação das redes sociais disponíveis para escolher a mais eficaz para o nosso propósito. Hoje em dia é difícil distinguir de onde vem a aprendizagem formal e onde começa a aprendizagem informal, onde as redes são a chave do processo de ensino-aprendizagem (CAMACHO, 2010, p. 92). No entanto, as redes sociais são negócios, não ferramentas educacionais e, mesmo assim, podemos adaptá-las ao contexto pedagógico (MARTÍNEZ SÁNCHEZ, SOLANO FERNÁNDEZ, 2010, p. 146). Estamos de alguma forma usando a rede para um propósito que não foi o pretendido com a sua criação, portanto, devemos ter cuidado em nossa escolha. Ao final do projeto promovemos a aprendizagem colaborativa (LLORENTE CEJUDO, 2010, p. 120) criando um ambiente para a divulgação da história. Por isso, valorizamos os fatores de qualidade e versatilidade de todas as possibilidades educacionais na Internet. Consideramos o equilíbrio entre a qualidade técnica e a educacional e, inicialmente, pensamos em desenvolver um aplicativo educacional. Os alunos aprendem rapidamente a lidar com um aplicativo e poderíamos ter

desenvolvido um. Porém, quanto mais simples for para eles, mais satisfatório será o resultado, e o seu nível de motivação diante de um esforço importante é muito limitado. Se somarmos a isso a tendência de se trocar rapidamente de um aplicativo para outro (SANTANA et al. 2018, pp. 52-53), parecia-nos que o investimento de tempo que teríamos que fazer para desenvolver um aplicativo não fazia sentido, uma vez que este se tornaria obsoleto e esquecido em um curto período de tempo. Por isso decidimos focar o nosso projeto em uma rede social. Assim, a informação chegaria de maneira imediata à rede, completando o desejo de reverter esse trabalho para toda a sociedade. Tínhamos várias opções de redes sociais entre as mais populares entre os jovens, algumas delas já haviam sido objeto de estudos sobre o seu impacto na educação (ESPUNY VIDAL et al., 2011, pp. 171–185). Entre as soluções possíveis estava o Facebook (em claro declínio entre os adolescentes), o Instagram (focado na postagem de fotos e vídeos de duração efêmera), o Tik Tok (muito focado em um universo adolescente de vídeos curtos de humor, tutoriais ou eventos cotidianos) ou Twitter, que foi o que finalmente escolhemos.

Em nossa busca era fundamental que a informação fosse segura, sem comprometer os usuários (CRESPO GARCÍA, GARCÍA RUEDA, 2010, p. 84) mas, ao mesmo tempo, produtora de um aprendizado significativo. Escolhemos o Twitter por vários motivos: Em primeiro lugar, o formato de *thread* permitia unir um discurso que se assemelhava à uma história, onde o texto teria a mesma importância que a imagem e os *hiperlinks* podiam ser adicionados seguindo uma estrutura narrativa. É também a rede social mais cultural, onde já se faz muita divulgação e era possível vincular com a conta pessoal através da citação do *tweet*, envolvendo ainda mais os alunos. A forma de seguir contas e usuários facilita a criação de uma comunidade de conhecimento, pois o Twitter é uma rede social onde “seguir” uma pessoa não requer uma solicitação, portanto é um espaço livre onde não temos barreiras de privacidade. Por último, mas não menos importante, o Twitter é uma rede agressiva nos comentários dos usuários, fruto dessa relativa liberdade. Essa exposição à resposta mordaz nos pareceu interessante como parte do aprendizado dos alunos. O Twitter é um mundo hostil e não está isento de plágio sem citação, sendo justamente essas controvérsias dentro da própria rede social que achei mais interessantes para tratar da questão da honestidade acadêmica.

Já são muitos os exemplos de pesquisadores que divulgam cultura via Twitter. Começando com professores de Antiguidade de renome internacional, destacamos a professora da Universidade de Cambridge

Mary Beard (@wmarybeard). No território nacional espanhol temos vários exemplos: a divulgação da arquitetura de Pedro Torrijos (@Pedro\_Torrijos) ou o grupo de divulgadores de arte como Miguel Ángel Cajinal Vera (@elbarroquista), cultura pop como Sara Rubayo (@sasarubayo), ou a professora catedrática de Pré-história da Universidade de Granada, Margarita Sánchez Romero (@ArqueoInquieta), entre outros. Todos eles, juntamente com o apresentador e escritor Juan Gómez-Jurado (@JuanGomezJurado) fazem parte do programa cultural da TVE “El condensador de Fluzo”. Com um formato de pequenas pílulas, semelhante a um *thread* do Twitter, mas em formato audiovisual, estes divulgadores conhecidos deram um salto para a televisão pública, sendo um bom exemplo do sucesso de seu trabalho como divulgadores. Os nossos alunos conhecem muitos deles justamente pela rede social, também estão atentos às discussões e aos debates que eles suscitam e os reconhecem como referência cultural.

### **Padrões de redação ou a importância de estabelecer objetivos comuns**

No nosso *thread* do Twitter há uma série de regras a cumprir e que fazem parte da nossa rúbrica. É importante definirmos diretrizes de qualidade para promovermos o uso adequado das redes sociais e o respeito à propriedade intelectual.

1. A linguagem deve ser correta, mas simples, adequada para um leitor médio (que tenha concluído os estudos básicos há aproximadamente 16 anos). Frases curtas, sem um vocabulário muito técnico e adaptadas à limitação de 140 caracteres por mensagem (CAZAREZ VALDIVIEZO et al. 2016, p. 238-249) para se alcançar frases compreensíveis para todos os públicos. A acessibilidade também é importante, e a conseguiremos de duas maneiras: não pode usar arroba e as imagens serão adaptadas para cegos. O uso de sinais de arroba (@) foi reduzido nos últimos anos porque os programas de leitura em Braille não conseguiam processá-los. Além disso, o Twitter possui uma ferramenta, chamada *ALT text*, que permite inserir uma descrição das imagens para que sejam acessíveis a pessoas cegas. Não requer instalação de nenhum tipo e desta forma tornaremos todo o *thread* acessível. É um pequeno passo que permite a conscientização da diversidade do público que acessa esses recursos.



2. Da mesma forma, devem ser seguidas as regras de publicação da rede social: o uso de uma linguagem não ofensiva, uso de *emoticons* de *thread* e outros recursos que sejam típicos das regras de conduta e que impeçam o bloqueio da conta. O mesmo se aplica a possíveis réplicas de outros usuários. É permitida a chamada "vampirização", ou inclusão de referências à cultura popular como notícias, atualidades ou cultura popular (CASTRO MARTÍNEZ, DÍAZ MORILLA, 2021, p. 85-92). Um exemplo claro dessa "vampirização" é o uso de *gifs* populares de séries ou que se tornaram virais e que sustentam o sentido narrativo. Incluí-los é uma forma de se comportar como os demais usuários, de forma correta, mas oferecendo informações de qualidade.
3. É importante mencionar as instituições, como os museus, onde se encontram as peças ou os projetos dos quais as informações foram retiradas. Desta forma, damos visibilidade ao nosso projeto, o conectamos com outras contas do Twitter e respeitamos outras instituições. É também uma forma de expô-lo ao mundo, de provocar a réplica e a discussão científica, bem como de receber reações e *retweets*. No momento em que mencionamos outra conta, esta se torna acessível aos usuários que seguem essa conta.
4. As citações no final são obrigatórias, pois são a forma de promover o conhecimento. Assim como o professor em sua *master class* oferece uma bibliografia, um bom *thread* de divulgação deve justificar a sua argumentação com as fontes, deixando-as à disposição dos demais. O *thread* deve variar entre 10-20 publicações. É indicado que os alunos tenham uma ideia da extensão desejada e possam conter todas as informações necessárias para se elaborar um discurso coerente.

A conta de referência foi criada por nós com o nome de "História Antiga partindo da Universidade" (@VisiAntigua) (Figura 1), onde todos os *threads* serão postados ou citados por meio de um *link*. O objetivo é criar um espaço de trabalho coletivo com o mesmo nome. As palavras História Antiga atraem os interessados e a menção à Universidade serve como uma reivindicação para a qualidade do conteúdo.



Imagem 1: Propriedade do autor, captura da conta do *Twitter* do projeto

## Possíveis problemas e soluções

É evidente que as redes sociais e o seu uso são sensíveis à idade do usuário e à sua capacidade de adaptação às novas tecnologias (ESPUNY VIDAL et al., 2011, p. 171-185). Em princípio, temos uma vantagem básica: os alunos que temos na sala de aula da universidade são todos maiores de idade e, portanto, não estão sujeitos à licença parental. No caso improvável de alguém não tenha acesso à Internet, apesar de ser um requisito contemplado para o acesso à graduação, há sempre computadores na faculdade de uso livre e gratuito.

Quase todos já possuem as suas redes sociais privadas e um letramento digital, que pode ser muito deficiente em outros aspectos, mas são considerados nativos digitais (PISCITELLI, 2006, p. 179-185). Teoricamente, eles aprenderam com o mundo digital e têm certa vantagem sobre os imigrantes digitais, que é a faixa etária do corpo docente. Com certeza nem tudo é tão claro quanto parece na teoria (e depois de 3 anos de pandemia acho que todos já fizemos uma pequena reflexão). No entanto, aceitamos como premissa que os alunos saibam publicar e usar *emoticons*, mas não necessariamente escreverão de forma correta, utilizarão licenças gratuitas e, sobretudo, não conseguirão selecionar informações de qualidade. Por isso, oferecemos-lhes o suporte adequado. Em segundo lugar, existe sempre a possibilidade de algum aluno não querer utilizar o seu perfil pessoal para esta atividade, por motivos que não precisam de justificativa. É por isso que criamos a conta genérica com uma senha que será fornecida a ele, se preferir. Se desejar, pode fazê-lo a partir da sua conta e *retwittaremos* a partir da conta oficial. Também devem ser

considerados os alunos mais velhos que estão na graduação após a aposentadoria, ou em decorrência de programas que permitem a sua frequência, mesmo que representem menos de 5% do corpo discente total. Propomos o desenvolvimento de tutoriais, que podem ser vídeos que são postados na sala de aula virtual. As pílulas de treinamento têm se mostrado eficazes para aprender a usar os aplicativos, pois podem ser consultadas a qualquer momento, repetidamente ou interrompidas quando necessário (MARTÍNEZ POVEDA et al., 2021, p. 723-732). Do mesmo modo, estas também seriam armazenadas porque são recicláveis para outros cursos. O esperado é que, por comodidade e respondendo aos mecanismos próprios às redes sociais, a maioria dos alunos utilize as suas contas pessoais. É uma forma de dar visibilidade aos seus primórdios como historiadores. Muitos deles vão querer viver da história e já terão se interessado a vários perfis, então espera-se que eles já tenham feito as suas primeiras tentativas de pesquisa. Nós os encorajamos a fazê-las, motivando-os a iniciar a sua jornada como historiadores, transferindo os seus conhecimentos para a sociedade.

### **O material de qualidade e a honestidade acadêmica**

É importante que cada aluno receba dados suficientes para a elaboração do seu *thread*. Além disso, é uma oportunidade de treiná-los nos grandes bancos de recursos online que estão disponíveis para eles em acesso aberto. Existem grandes projetos como o arquivo Beazley online para a cerâmica grega<sup>8</sup>, EDR (Epigraphic Database Rome) para a epigrafia latina<sup>9</sup>, o Perseus Digital Library para as fontes clássicas<sup>10</sup> ou as coleções online dos museus. Todos eles são recursos abertos, de qualidade e que podem pontualmente para qualquer historiador. Em muitas ocasiões, os alunos não os conhecem ou o fazem tardiamente durante o doutorado, perdendo a oportunidade de ter acesso a esses materiais. Se fosse generalizado para todos os períodos históricos, o aluno da graduação em História sairia com recursos para toda a sua vida profissional. Devem também ir à biblioteca e fazer uso das bases de dados da própria universidade para a bibliografia que devem citar. Esse é um dos pontos fortes do projeto: a necessidade de utilizar os recursos digitais que estão sendo construídos diariamente e que nos proporcionam acesso à informação.

---

<sup>8</sup><https://www.carc.ox.ac.uk/carc/pottery> (consultado em 2 de janeiro de 2023).

<sup>9</sup><http://www.edr-edr.it/default/index.php> (consultado em 2 de janeiro de 2023).

<sup>10</sup><http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> (consultado em 2 de janeiro de 2023).

Também é importante considerar o valor das imagens. É imprescindível que as fotos sejam publicadas com licenças gratuitas, para não haver problemas nas publicações ou naquelas feitas pelos alunos sob a chamada “licença artística”. As redes sociais são globais e as leis não estão unificadas, ensinar a usar apenas imagens livres é em si o primeiro ato de honestidade acadêmica. Se os ensinarmos a citar, elaborar, contrastar, oferecer fontes e não roubar materiais de recursos licenciados, estamos dando os primeiros passos em direção a uma ciência de qualidade, em direção a um mundo digital onde a informação é contrastada e onde o usuário aprende a crivar mentiras e meias verdades.

A tarefa é dividida em duas entregas: uma primeira com o material preparado que passará pelo filtro do professor e uma segunda para ser publicada nas redes. O ato de não permitirmos que o *upload* seja imediato funciona como um controle de qualidade da página, promovendo assim que todo o material que temos à disposição do utilizador tenha condições mínimas aceitáveis. A educação com honestidade acadêmica e o cotejo de informações antes da publicação também fazem parte do currículo transversal. Os alunos saem deste projeto sabendo o que é uma imagem livre que pode ser compartilhada, como as fontes são citadas para que possam ser consultadas, como um discurso é escrito de forma breve, mas, precisa e baseado em fontes e exposto ao mundo real, onde nem todo mundo conhece o contexto e onde a resposta nem sempre é amigável.

Por fim, caso haja alguma dúvida ou discrepância sobre se os alunos da graduação podem fazer material de qualidade ou sabem o suficiente para realizá-lo, devemos dizer que não é a primeira vez que os alunos produzem conteúdo em um meio digital. Tomaremos como modelo o EDR (Epigraphic Database of Rome), o grande servidor de inscrições latinas que vem fazendo um banco de epigrafia online desde 1999, com o objetivo de publicar não apenas o texto, mas também a bibliografia, as referências, a tradução e a interpretação do texto. O EDR não é simples, para fazer *upload* de conteúdo ele tem regras próprias para a citação de epígrafes e as referências bibliográficas devem ser incluídas. Há mais de 20 anos, os estudantes de história da Sapienza praticam a preparação de um arquivo epigráfico. Simplesmente, antes de ser disponibilizado online, ele é revisado por dois gestores (isso é comum a todos os colaboradores, não apenas aos alunos). É claro que os arquivos criados pelos alunos têm o seu nome, exatamente como faremos em nossos *threads* do Twitter.

**Exemplos: A prática da Kore de Nikandre e da boneca de Tarragona**

A seguir, explicaremos dois exemplos que podem servir de modelo para a elaboração dos materiais necessários para este projeto. O primeiro exemplo que queremos mostrar é o da Kore de Nikandre. O aluno recebe uma imagem gratuita da peça, a transcrição grega do projeto Packhum<sup>11</sup>, a fonte onde as principais informações são fornecidas com imagens com direitos autorais do projeto Perseus<sup>12</sup> e uma imagem gratuita da peça. Também se oferece ao aluno o local de conservação da peça (neste caso o Museu Nacional de Atenas) e algumas sugestões de pesquisa. Aqui pode-se apontar para várias direções do currículo transversal: as relações familiares, porque o irmão e o marido são importantes, o uso da vestimenta, o culto das mulheres à Ártemis no mundo arcaico grego, a iconografia das posturas e os objetos associados a o mundo feminino. Elas devem ser suficientemente variadas e amplas para não condicionar o aluno. Se apenas lhe oferecermos sugestões baseadas nas fontes, deixaremos de lado a arqueologia ou a epigrafia e o nosso objetivo é a exploração de diferentes metodologias de pesquisa. O resultado esperado é um *thread* onde são incluídos links dos museus associados, são oferecidas imagens gratuitas e haja uma bibliografia ao final (Figura 2).

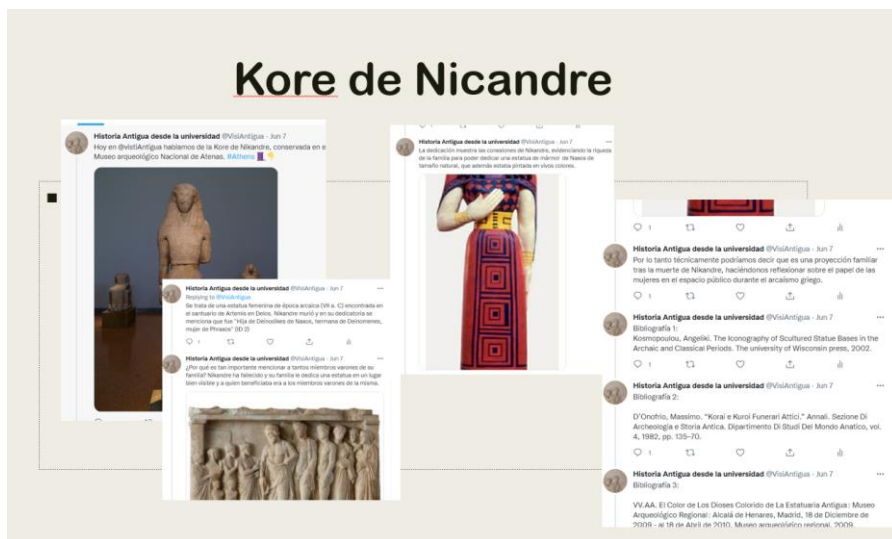


Figura 2: Propriedade do autor, exemplo de um *thread* de história grega.

<sup>11</sup><https://inscriptions.packhum.org/search? patt=%CE%9D%CE%B9%CE%BA%E1%BD%B1%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%B7> (consultada em 2 de janeiro de 2023).

<sup>12</sup><http://www.perseus.tufts.edu/hopper/artifact?name=Athens%2c+NM+1&object=S.culture> (consultada em 2 de janeiro de 2023)

Com uma estrutura semelhante poderíamos apresentar um exemplo para o mundo romano. A boneca de Tarragona, uma peça arqueológica encontrada no túmulo de uma criança, pode estar relacionada a muitos temas. Ao aluno é oferecida a foto gratuita do local de conservação desta peça (Museu de Arqueologia de Tarragona, número de inventário: MNAT P-12906) e o link da peça no museu, que serve de referência bibliográfica<sup>13</sup>, devido à riqueza de recursos disponíveis. Os tópicos sugeridos podem ser as brincadeiras de infância, os enterramentos infantis, a vida familiar em Roma, o ciclo de vida no mundo antigo ou a história dos brinquedos de marfim e o status social. Escolhemos esta peça pelo eco que tem na cultura popular da cidade, existem muitas referências em locais da cidade que podem ser um exemplo da influência de uma peça histórica. As possibilidades de *threads* com esta peça são muito numerosas (Figura 3) e podem ser transportadas até os tempos atuais em comparação com o mundo dos jogos e da infância.



**Figura 3:** Propriedade da autora. Exemplo de *thread* em que se pode ver alusões à infância e à cultura das bonecas nas meninas.

## Resultados esperados a título de conclusão

Por se tratar de uma proposta em andamento, não podemos apresentar resultados definitivos, mas preliminares. A própria montagem

<sup>13</sup><https://www.mnat.cat/es/obra/24/muneca-articulada-de-marfil/> (consultada em 2 de janeiro de 2023)

do projeto já teve impacto nas redes seguindo um padrão normal de uso do Twitter para fins informativos ou culturais (GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ VILLACICENCIO, MOYA OROZCO, 2018, p. 1-11). Para testar o projeto, vários *threads* foram criados na conta seguindo as regras de citação das instituições onde as peças estavam alojadas. Em questão de horas, os primeiros seguidores começaram a chegar para a conta. O resultado rápido foi inesperado, mas continha muito bom senso: os museus compartilham a informação que a eles alude se for de qualidade, como boa publicidade gratuita. O gestor de comunicação pode oferecer muito material por meio dos usuários e nós estamos oferecendo a eles a oportunidade de fazerem parte deste trabalho usando uma metodologia científica. Além disso, nas redes sociais, a disseminação de tópicos com *likes*/curtidas é exponencial, sem falar de quando eles começam a ser compartilhados (CASTRO MARTÍNEZ, DÍAZ MORILLA, 2021, p. 82-95). Esses dados, que afetam todo tipo de informação, são uma grande divulgação do nosso projeto. O objetivo final deste projeto é que os alunos testemunhem o progresso da página, o aumento do número de seguidores e as respostas ao seu trabalho. Buscamos também que os usuários das redes sociais alcancem novos espaços de conhecimento, que se preocupem em visitar diversas páginas verificáveis e promover que a informação seja confiável e de livre acesso. Com relação aos alunos, queremos que eles aprendam a compartilhar, escrever e selecionar informações, a entrar no mundo da pesquisa e fazer perguntas sobre a história antiga. Os resultados esperados são não apenas uma melhora na motivação, mas também a conscientização dos alunos no trabalho do historiador e o incentivo ao uso das redes sociais de forma educativa (ABELLA, 2015, p. 238). Além disso, consideramos que é um produto versátil que poderia ser adaptado para alunos de disciplinas eletivas ou mesmo de mestrado, talvez dando a eles mais liberdade de escolha. É um projeto que lida com a criação de redes de conhecimento, com a vantagem de que o material pode ser reaproveitado apenas mudando a linha do *thread* e que tem o potencial de ser revertido à sociedade. A transferência de informação, chegar ao grande público e promover uma aprendizagem significativa são os grandes valores deste projeto que pretende tirar das sombras o invisível da história.

## **Bibliografia**

### **Legislação e documentos do ministério**

LAVIÑA ORUETA, J.; MENUTAL PAVÓN, L. *Libro Blanco de La Universidad Digital*. Madrid: ANECA, 2010.

### **Bibliografía de pesquisa**

- ABELLA GARCÍA, V.; DELGADO BENITO, V. Aprender a Usar Twitter y Usar Twitter Para Aprender. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, vol. 19.1, p. 422-437, 2015.
- AGUADED, I.; SÁNCHEZ CARRERO, J. El Empoderamiento Digital de Niños y Jóvenes a Través de La Producción. *AdComunica: Revista Científica de Estrategias Tendencias e Innovación En Comunicación*, n.5, p. 175-196, 2013.
- ALONSO GARCÍA, S.; ALONSO GARCÍA, M. del M. Las Redes Sociales En Las Universidades Españolas. *Revista de Comunicación de La SEECI*, vol. 16, p. 132-40, 2014.
- BEJARANO FRANCO, M. T.; LIRIO CASTRO, J. La Utilización de Problemas Auténticos En Enseñanza Superior. In: ESCRIBANO, A.; DEL VALLE, Á. (Coord.). *El Aprendizaje Basado En Problemas: Una Propuesta Metodológica En Educación Superior*. Madrid: Narceda, 2018, p. 32-47.
- CAMACHO MARTÍ, M. Las Redes Sociales Para Enseñar y Aprender. Reflexiones Pedagógicas Básicas. In: CASTAÑEDA QUINTERO, L. (Coord.). *Aprendizaje Con Redes Sociales: Tejidos Educativos Para Los Nuevos Entornos*. Madrid: Eduforma, 2010, p. 91-104.
- CANEVARO, M.; HARRIS, E. M. (eds.). *Slavery and Manumission*. Nottingham: University of Nottingham, 2015, p. 1-17.
- CASTAÑEDA QUINTERO, L.; GUTIÉRREZ PORLÁN, I. Redes y Otros Tejidos Online Para Conectar Personas. In: CASTAÑEDA QUINTERO, L. (Coord.). *Aprendizaje Con Redes Sociales: Tejidos Educativos Para Los Nuevos Entornos*. Madrid: Eduforma, 2010, p. 17-39.
- CASTRO MARTÍNEZ, A.; DÍAZ MORILLA, P. Tuitertura: Contar Historias Con Los Hilos y Recursos de Twitter. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, vol. 20.1, p. 82-95, 2021.
- CAZAREZ VALDIVIEZO, J. L. et al. Twitter En La Educación. *Revista Publicando*, vol. 3.9, p. 238-249, 2016.
- CRESPO GARCÍA, R. M.; GARCÍA RUEDA, J. J. Redes Sociales, La Madeja Tecnificada. In: CASTAÑEDA QUINTERO, L. (Coord.). *Aprendizaje Con Redes Sociales: Tejidos Educativos Para Los Nuevos Entornos*, Madrid: Eduforma, 2010, p. 63-75.
- DEAN, J. *A Companion to Public History*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2018.
- DEL VALLE LOPEZ, Á.; VILLA FERNÁNDEZ, N. Aprendizaje Basado En Problemas: Una Propuesta Metodológica Con Futuro. ESCRIBANO, A.; DEL VALLE, Á. (Coord.). *El Aprendizaje Basado En Problemas: Una Propuesta Metodológica En Educación Superior*. Madrid: Narceda, 2018, pp. 24-31.
- ESPUNY VIDAL, C. et al. Actitudes y Expectativas Del Uso Educativo de Las Redes Sociales En Los Alumnos Universitarios. *RUSC: Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 8.1, p. 171-185, 2011.



- GÓMEZ DE ÁGREGA, Á. Posverdad y 'Fake News'. Falsas Noticias, No Noticias Falsas. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, vol. 109, p.18-21, 2018.
- GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ VILLAVICENCIO, N.; MOYA OROZCO, V. M. ¿Las Correlaciones Altmétricas/Métricas Tradicionales Se Ven Afectadas Por Los Planes de Marketing En Medios Sociales de Las Revistas? El Caso de La Revista Comunicar. *Anales de Documentación: Revista de Biblioteconomía y Documentación*, vol. 21.1, p.1-11, 2018.
- GRUBBS, J. E.; PARKIN, T.; BELL, R. (eds.). *Childhood and Education in the Classical World*. Oxford: Oxford University Press, 2013, p. 195–206.
- LLORENTE CEJUDO, M. del C. Hilando La Escuela, Experiencias de Uso de Redes Sociales En El Aula. In: CASTAÑEDA QUINTERO, L. (Coord.). *Aprendizaje Con Redes Sociales: Tejidos Educativos Para Los Nuevos Entornos*. Madrid: Eduforma, 2010, p. 107-142.
- MANZANARES MOYA, A. Sobre El Aprendizaje Basado En Problemas. Qué Es El Aprendizaje Basado En Problemas Concepto y Características Del ABP. El Papel Del Alumno y Del Profesor. ESCRIBANO, A.; DEL VALLE, Á. (Coord.). *El Aprendizaje Basado En Problemas: Una Propuesta Metodológica En Educación Superior*. Madrid: Narceda, 2018, p. 12–23.
- MARÍN DÍAZ, V. et al. Universitarios Conectados. ¿Uso Saludable de Internet? In: ESPART HERRERO, A. (Coord.). *Salud, Educación y Conectividad*. Lleida: Dykinson, 2021, p. 35–46.
- MARTÍNEZ POVEDA, P. et al. Alumnos Que Enseñan a Alumnos. La Creación de Videotutoriales Como Pedagógica. In: SATORRE CUERDA, R. (Coord.). *Redes de Investigación e Innovación En Docencia Universitaria*. Volumen 2021/ *Xarxes d'investigació i Innovació En Docència Universitària*. Volum 2021. Barcelona: Instituto de ciencias de la educación, 2021, p. 723–32.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F.; SOLANO FERNÁNDEZ, I. M. Analizando Redes Sociales En La Educación Secundaria. In: CASTAÑEDA QUINTERO, L. (Coord.). *Aprendizaje Con Redes Sociales: Tejidos Educativos Para Los Nuevos Entornos*. Madrid: Eduforma, 2010, p. 143–62.
- MORRIS, R. B. An Academic Historian's Effect on Public History. *The History Teacher*, v. 16, n.1, p.53-61, 1982.
- PÁEZ MORALES, L. Cultura Abierta Sin Horario Ni Calendario. El Museo de Las Redes. *Boletín Del Instituto Andaluz Del Patrimonio Histórico*, vol. 102, p. 133-134, 2021.
- PISCITELLI, A. Nativos e Inmigrantes Digitales Generacional, Brecha Cognitiva, o Las Dos Juntas y Más Aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, p. 179-185, 2006.
- POZO, J. I. et al. *Nuevas Formas de Pensar La Enseñanza y El Aprendizaje: Las Concepciones de Profesores y Alumnos*. Barcelona: Grao, 2006.
- RAMOS PLA, A.; FLORES ALARCIA, Ó. La Docencia Universitaria En Línea Durante La Pandemia: Percepción de Los Estudiantes. In: ESPART

- HERRERO, A. (Coord.). *Salud, Educación y Conectividad*. Lleida: Dykinson, 2021, p. 15–23.
- RUÉ, J. *El Aprendizaje Autónomo En Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones, 2009.
- RUIZ CARRASCOSA, J. *Aprender y Enseñar En La Universidad*. Iniciación a La Docencia Universitaria. Jaén: Universidad de Jaén, 1999.
- SANTANA, J. et al. Aplicaciones Móviles Para El Patrimonio Cultural Desde Una Perspectiva Didáctica. In: SANTANA MESTRE, J.; BROUARD LÓPEZ, A.; MARTÍNEZ GIL, B. (Coord.). *La Evaluación de Las Apps en el Patrimonio Cultural*. Asturias: Trea, 2018, pp. 16–62.
- TRIVIÑO CABRERA, L. et al. Instagram Como Nuevo Espacio de Enseñanza-Aprendizaje En La Formación Inicial de Docentes En El Contexto de La Pandemia Covid-19. In: MAGAÑA, E. C. et ali. (Coord.). *La Tecnología Como Eje Del Cambio Metodológico*. Málaga: UmaEditorial, 2020, p. 37–39.
- VALDÉS GUÍA, M. *Practicas Rituales y Discursos Femeninos En Atenas: Los Espacios Sacros de La Gyne*. Sevilla: Colección estudios helénicos, 2020.

## HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA EM 3D – O PROJETO EXPERIMENTA LA ANTIGÜEDAD DIGITAL<sup>12</sup>

Diego Chapinal-Heras  
Manuel Elías Rey-Álvarez  
Carlos Díaz-Sánchez  
Lucía Pagola Sánchez  
Natalia Gómez García  
Sergio España-Chamorro

### Introdução

A maioria dos leitores deste artigo cursam ou cursaram graduações universitárias em História, Arqueologia ou similar. Vamos pensar nesses anos de aulas e tentar lembrar como eram as nossas aulas práticas. Comentários de texto, fotografias, documentários ou apresentações em PowerPoint foram algumas das ideias que nos vêm à mente. Em tempos mais avançados, visitas virtuais a museus. Mas, e as práticas com objetos que poderíamos tocar? Peças arqueológicas que poderíamos analisar com as nossas próprias mãos?

O projeto *Experimenta la Antigüedad Digital* nasceu como o resultado da constatação de uma enorme carência de atividades práticas em salas de aula com materiais arqueológicos. Para isso, aproveitamos as vantagens e as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias, especificamente fotogrametria, a modelagem e a impressão 3D. Mas, antes de apresentar as fases e o desenvolvimento do projeto, convém explicar o contexto em que nos encontramos atualmente.

Ao estudarmos disciplinas arqueológicas na universidade, às vezes há recursos que vão além das práticas típicas, mencionadas acima. O corpo docente, por vezes, dispõe de peças arqueológicas obtidas em escavações. Existe também a possibilidade de utilizar réplicas de originais, sejam elas feitas com o mesmo material dos originais, ou modeladas em gesso. No entanto, todas essas opções apresentam o mesmo problema: a fragilidade dos materiais a serem utilizados. É relativamente fácil que estes se quebrem ou sejam danificados. Devemos também levar em conta a sua escassez. Por isso, não é comum que as aulas práticas em nossos estudos incorporem esse tipo de atividade.

---

<sup>1</sup>Este texto foi traduzido pelo Prof. D.Sc. Luis Filipe Bantim de Assumpção e pela Prof.<sup>a</sup> M.Sc. Mônica Cristina Soares Barretto, sendo revisado pela Prof.<sup>a</sup> Esp. Carla da Silveira Brum

<sup>2</sup>Mantivemos o nome original do projeto para que os/as leitores/as interessados possam procura-lo na Internet de maneira adequada (Nota dos tradutores).

O que propomos em *Experimenta la Antigüedad Digital* pretende superar estes obstáculos e criar uma coleção de peças arqueológicas em 3D, tanto em formato digital quanto impresso. Ou seja, não se trata simplesmente de fazer figuras digitais em 3D desses materiais, mas, também, através de uma impressora 3D, podemos materializar essa coleção. Neste primeiro ano de projeto, mantivemos o enfoque no Mundo Clássico, Grécia e Roma, incluindo também materiais da Península Ibérica em contexto um colonial ou greco-romano.

Pretendemos assim promover a experimentação direta com a Antiguidade, aproveitando a tecnologia 3D para replicar objetos expostos em museus, imprimi-los e utilizá-los em sala de aula. Este método permite resolver o problema de fragilidade que vimos em alternativas anteriores, já que a impressão em 3D gera objetos com filamento plástico, um material muito resistente e leve. E, mesmo que seja danificado, o custo de imprimir uma nova réplica é quase nulo. Na verdade, isso também permite trabalhar com mais de uma réplica da mesma peça arqueológica. Com isso, fazemos também a ponte entre professores e alunos e a inevitável presença tecnológica cuja relevância já é de grande importância e cujo crescimento acreditamos ser exponencial, tanto no ensino quanto na pesquisa. Assim, as humanidades e as tecnologias de modelagem digital, em conjunto à engenharia de impressão 3D, servem não apenas como ferramenta de aproximação entre a sala de aula e o sítio arqueológico, mas também propõem novas abordagens e abrem linhas de pesquisa ainda a serem exploradas que permitirão um estudo mais profundo dos sítios e peças arqueológicas conhecidas. Além de estimular estudantes e pesquisadores a desenvolverem práticas e metodologias não invasivas que venham a ser tão exigidas diante da prospecção em locais protegidos ou áreas urbanizadas, fornecendo aos pesquisadores e futuros pesquisadores as ferramentas para superar os limites da arqueologia e dos estudos historiográficos nas áreas de software e computação.

Vejam abaixo em que consistiu o projeto *Experimenta la Antigüedad Digital*, que foi realizado no Departamento de Pré-história, História Antiga e Arqueologia da Universidade Complutense de Madri, na Espanha. O seu período de realização foi, principalmente, o período acadêmico de 2021-2022, embora tenha terminado em setembro com uma exposição temporária da coleção na Faculdade de Geografia e História.

### **A fotogrametria na Arqueologia**

A fotogrametria é a ciência que utiliza várias fotografias ou imagens para produzir modelos tridimensionais a fim de adquirir medidas

precisas de uma paisagem, infraestrutura ou objetos com volume definido e determinado. A sua aplicação vai além da produção de imagens ou formas tridimensionais, sendo utilizada em inúmeras áreas como a arqueologia, a geografia, a reconstrução 3D, a medicina ou a arte, entre outras. Essa disciplina surgiu no calor da cartografia e da topografia, tendo os seus precedentes na busca e no uso da perspectiva na arte, durante o Renascimento, mas não se desenvolveu adequadamente até meados do século XIX (GOSH, 1981; VON BREVEM, 2011, p. 27).

Autores como Albertz (2007, p. 504-506) ou Von Brevem (2011, p. 57) consideram os primórdios da fotogrametria no primeiro mapa topográfico produzido exclusivamente com fotografias terrestres, pelo Coronel Aimé Laussedat, em 1851. Ele utilizou a recente invenção da fotografia por François Arago, para desenvolver através do cruzamento de várias imagens, a medição cartográfica de um mesmo local e o seu processamento tridimensional. No entanto, o termo fotogrametria surgiu da publicação de Albercht Von Meydenbauer, *Die Photometrographie*, em 1867. Durante 1858, o arquiteto prussiano Albercht Von Meydenbauer desenvolveu uma forma de documentar edifícios e a aplicação do modelo fotogramétrico<sup>3</sup> existente para facilitar a documentação (ALBERTZ, 2001; EL-BRAHIM, 2016, p. 5). Da mesma forma, desenvolveu uma câmera estereoscópica para fazer medições nas fotografias que tirou e, assim, aplicá-las ao modelo fotogramétrico (ALBERTZ, 2001). Devido ao sucesso da técnica e à possibilidade de documentar, processar e analisar as informações obtidas graças à interseção de imagens, Meydenbauer fundou o Instituto Real Prussiano de Fotogrametria (*Königlich Preußische Meßbildanstalt*) em 1885. Nele, foi criado um arquivo de monumentos documentados daqueles bens culturais e naturais que poderiam estar em perigo (FORAMITTI, 1976). Esses primeiros modelos consistiam em sobrepor imagens com pontos em comum em uma mesa plana, para obter perspectivas tridimensionais no plano. Com esses avanços no campo da topografia e da fotografia, a ciência arqueológica recente começou a aplicar a fotogrametria à sua documentação. O primeiro registro arqueológico documentado fotogrametricamente foi feito por Karl Franz Stolze, em 1874, nas escavações de Persépolis e da mesquita Mesdjid-e-Djumä, na Pérsia (ALBERTZ, 2001, p. 21). Por meio da segunda geração da câmera estereoscópica desenvolvida por Meydenbauer, Stolze conseguiu aplicar o seu princípio da fotogrametria e, por meio de diversas perspectivas e

---

<sup>3</sup>Grças aos avanços físicos no estereoscópio de Ernst Mach para estimar medidas volumétricas, por meio de imagens.

fotografias, elas foram combinadas para produzir uma representação tridimensional executando as linhas desenhadas entre pontos comuns.

As várias técnicas fotogramétricas avançaram ao longo do tempo e novas descobertas e formas de documentação foram aplicadas a esta disciplina. Em 1896, Edouard Deville e Eduard Gaston apresentaram o primeiro instrumento estereoscópico para mapeamento vetorizado, com o qual vários mapas topográficos podiam ser feitos com base no princípio da fotogrametria (EL-BRAHIM, 2016, p. 5). Outro avanço surgiu no campo militar pelas mãos do capitão Theodor Scheimpflug, que desenvolveu a dupla projeção e, em 1903, um instrumento que permitia a retificação ótica da fotografia, tanto aérea quanto terrestre (BERVOETS, 1969, p. 529-540). Scheimpflug tornou-se a primeira pessoa a aplicar princípios fotogramétricos aos planos que gerava usando a fotografia aérea. Outro dos grandes avanços da fotogrametria foi a visão estereoscópica tridimensional em relevo, alcançada por Carl Pulfrich, em 1902 (MARÍN-BUZÓN et al., 2021, p. 2). Em 1910, foi fundada a Sociedade Internacional de Fotogrametria, e anos depois celebrou o seu primeiro congresso foi realizado em Viena, cujas atas lançaram as bases do sistema de fotogrametria analógica. Os diferentes avanços, tanto nas câmaras de medição quanto na análise estereométrica, podem ser vistos na documentação de sítios como Stonehenge, em 1907 (CAPPER, 1907, p. 571). Para desenvolver este tipo de fotogrametria analógica, foi utilizada uma máquina de impressão e design gráfico para tarefas básicas de medição e avaliação numérica, com a qual foi gerado um estereomodelo do objeto, por meio da orientação relativa óptico-mecânica. No entanto, este sistema tornou-se muito mais complexo e foi deixando de ser utilizado até a invenção do computador eletrônico, que desenvolveu melhor esses cálculos (SANJIB, 1988; KARARA, 1989).

A aplicação da ciência fotogramétrica na arqueologia e no patrimônio foi fortalecida após a Segunda Guerra Mundial, onde a destruição de monumentos, sítios e obras de arte motivou a conservação preventiva do patrimônio. Nesse sentido, foi formalizada, em 1964, a Carta Internacional de Conservação e Restauração de Monumentos e Sítios, que foi aceita pelo ICOMOS um ano depois. Juntamente com o ICOMOS, surgiu o Comitê Internacional de Fotogrametria Arquitetônica (CIPA), cujos grupos de trabalho incluíam arqueologia e aqueles sítios patrimoniais e paisagens culturais. Em todos esses comitês e cartas, a fotogrametria aparece como uma forma de documentação e de conservação do patrimônio. No entanto, apesar de este ter sido utilizado como forma de documentação na arqueologia, devido ao custo que

implicava, foi utilizada apenas com o aparecimento da era digital, onde o seu uso começou a ser difundido mais amplamente entre as equipes de investigação arqueológica. A era digital tornou mais fácil e barato o processamento de imagens para se obter informações geométricas, conseguindo simplificar os cálculos no processo de desenvolvimento do modelo fotogramétrico (PÉREZ, BASCON, CHARRO, 2014, p.108-124). A partir do final do século XX, o avanço da fotografia digital possibilitou o uso de câmeras convencionais, que foram substituindo as câmeras métricas calibradas, cujo custo e a complexidade eram os principais entraves ao seu uso (GONIZZI BARSANTI, REMONDINO; VISINTINI, 2013, p. 146; MARÍN-BUZÓN et al., 2021, p. 2). Nesse ponto, a calibração mudou, passando de um processo manual para o uso de software de computador para o desenvolvimento de todo o processo de captura e construção de informações (CLEMENT et al., 2012, p. 314-325; CLEMENT et al., 2013, p. 75-81).

No final do século XX e início do século XXI, o uso da fotogrametria aumentou consideravelmente no registro, na documentação e no estudo da ciência arqueológica, pois, através deste tipo de medição evita-se o contato direto, evitando possíveis danos aos objetos arqueológicos (GONIZZI BARSANTI, REMONDINO, VISINTINI, 2013, p. 146). No entanto, os seus usos se diversificaram para além da documentação dos sítios arqueológicos, propriamente ditos (GALEAZZI, 2016; SAPIRSTEIN, MURRAY, 2017). No campo da arqueologia fotogramétrica, também existem variantes na disciplina, dependendo de quais instrumentos são necessários e da distância em que o trabalho é realizado<sup>4</sup>.

A fotogrametria de curto alcance é muito semelhante à fotogrametria topográfica clássica, onde a captura da imagem é realizada a uma distância limitada do objeto, tanto por câmeras de alta definição quanto por scanners 3D (0-300 metros) (KARARA, 1989). Nesse tipo de técnica, tanto as câmeras de alta resolução podem ser utilizadas para realizar a projeção paralela, quanto as imagens geradas por scanners tridimensionais e outros. Alguns pesquisadores como Bujakiewicz (et al., 2006, p. 60) usaram esse tipo de abordagem fotogramétrica baseada em imagens digitais não métricas para fazer uma medição precisa de pequenas formas tridimensionais em peças arqueológicas. Outros aplicaram novas

---

<sup>4</sup>Dependendo das necessidades da aplicação da fotogrametria ao campo arqueológico, são utilizados diferentes instrumentos, desde câmeras digitais convencionais até instrumentos de escaneamento 3D, estações totais integradas ou drones (REMONDINO; EL-HAKIM, 2006).

técnicas relacionadas à medição exata na documentação e preservação de obras de arte ou achados arqueológicos por meio da fotogrametria (GUIDI; REMONDINO, 2012, p. 69-102). Neste aspecto, Bujakiewicz (et al., 2006, p. 56) aponta a necessidade de desenvolver uma base de dados de superfícies de contato de curto alcance em arqueologia, de forma a sistematizar a informação daquelas peças que vão ser reconstruídas, modeladas ou visualizadas em formato tridimensional em museus ou centros de interpretação. Por outro lado, existe a fotogrametria de longo alcance, onde são empregados tanto ortofotos geradas por drones, fotografias aéreas, por satélite quanto àquelas geradas por scanners 3D, ou LiDAR, para levantar modelos fotogramétricos de grandes superfícies como sítios ou paisagens arqueológicas. Nesse sentido, Bewley (2003) levanta a necessidade de utilizar a fotogrametria digital por meio de diferentes ortofotos aéreas para traçar um mapa topográfico que permita a reconstrução dos sítios em uma modelagem virtual. Alguns exemplos desta utilização permitiram a descoberta de elementos de terra relacionados com os elementos do sítio, como é o caso do acampamento romano de Cawthorn e a descoberta de diferentes bancos ou elementos defensivos extramuros (BEWLEY, 2003, p. 284).

Apesar do bom uso que vem sendo dado ultimamente à fotogrametria baseada em scanners a laser, a desvantagem desta técnica reside na sua capacidade limitada(?) de capturar texturas e cores através da câmera integrada, que ainda é pouco confiável, ao contrário das texturas e cores que as câmeras profissionais são capazes de capturar (FAZIO; LO BRUTTO, 2020, p. 2). Para aliviar esse tipo de problema, pesquisadores como Lo Brutto e Dadanelli (2017), López-Martínez, Calvo-Bartolomé e García-Bueno (2019) propõem o uso complementar de câmeras de alta definição e ortofotos tridimensionais para desenvolver uma melhor análise em superfícies com maior detalhamento, como mosaicos, afrescos ou pisos e paredes decorados. No caso do patrimônio relacionado à pintura em afresco ou mosaicos, alguns pesquisadores têm usado técnicas fotogramétricas de visão artificial para serem mais precisos (LO BRUTTO, SPERA, 2016, p. 185). Da mesma forma, o uso de scanners terrestres ou aéreos tem servido para documentar grandes áreas de terra para a sua posterior análise e documentação, servindo em trabalhos de prospecção como o sistema LiDAR em fotogrametria ou na conservação de paisagens históricas (BROWN, DOLD, 1995; TSIUKAS et al., 2004; OBDAHE et al., 2004; BOHM, 2005; ALSHAWABKEH, 2005). Neste aspecto, a fotogrametria pode ser vinculada aos Sistemas de Informação Geográfica (SIG) para gerar modelos 3D de diferentes edifícios ou sítios



georreferenciados, obtendo assim uma forma ideal para a documentação e análise de diferentes locais de difícil acesso (KOLBL, CHERRADI, HOSTETTE, 2000, p. 446-452).

A par das múltiplas técnicas de documentação e dos vários trabalhos que lhe foram atribuídos para cumprir esta função, a fotogrametria também é utilizada para a conservação, a reconstrução e a divulgação do patrimônio (TUCCI et al., 2017). Cerrillo-Cuenca e Sanjosé (2013, p. 43) utilizam a fotogrametria aérea para a análise de paisagens pré-históricas e a preservação de informações para conservar o entorno em caso de qualquer tipo de mudança ou catástrofe. Um exemplo dessa utilidade é observado no sítio arqueológico de Palmira (Síria) após a destruição causada pelo Daesh (DENKER, 2017), ou em locais onde o patrimônio pode ser afetado por fatores antrópicos ou naturais, como o sítio de Itanos (Grécia) (ERCEK, VIVIERS, WARZE, 2010), o teatro de Byblos (YOUNES et al., 2017) ou o de Taormina (GABELLONE, FERRARI, GIURI, 2017). Em casos como o de Ulaca, onde a acessibilidade é restrita devido à orografia, a reconstrução tridimensional por fotogrametria pode tornar o valor patrimonial deste sítio arqueológico acessível a todas as pessoas, preservando e divulgando virtualmente os seus monumentos mais importantes (MATE-GONZÁLEZ et al., 2021).

Da mesma forma, em relação à divulgação do patrimônio, destaca-se o uso de modelos fotogramétricos de sítios ou artefatos tanto em espaços museológicos quanto no campo educacional. A virtualização do patrimônio por meio da fotogrametria tem permitido o acesso a sítios, objetos ou paisagens e a sua reconstrução em espaços educativos, facilitando a compreensão do patrimônio arqueológico (Marchante Ortega, López-Menchero Bendicho e Ramiro Rodero, 2017).

## **As etapas e o desenvolvimento do projeto**

### **1. A criação de grupos de estudantes e a nossa formação em novas tecnologias**

O sucesso do nosso projeto residia, em grande parte, na recepção que tivesse entre os alunos. Levantamos a possibilidade de nossos próprios alunos participarem do *Experimenta la Antigüedad Digital*, no mês de outubro de 2021, que eram em sua maioria do primeiro ano de História da Arte. Além disso, contamos com voluntários entre os alunos do terceiro e quarto ano de História. A resposta foi esmagadora: recebemos imediatamente inúmeros e-mails de alunos e alunas demonstrando grande interesse em iniciar a sua jornada no projeto e iniciar a sua formação em novas tecnologias. Por fim, tivemos um total de trinta alunos de diferentes

idades, gêneros e níveis que confiaram em nós para enriquecer a sua formação.

Ao mesmo tempo em que criamos os grupos de alunos, os membros da equipe nos treinavam nas tecnologias digitais que depois tivemos que ensinar. Era de vital importância que entendêssemos a complexidade e os possíveis problemas que poderiam surgir, pois mais tarde seriam os alunos que implementariam esses novos conhecimentos. Optamos por trabalhar com programas de software livre, como Meshroom e Blender, mas também praticamos com programas de softwares proprietários como o Metashape. Os responsáveis pela realização do treinamento foram os membros de nossa equipe Carlos Díaz e Manuel Rey, que nos deram aulas presenciais nas salas de informática da Faculdade de Geografia e História da Universidade Complutense de Madri sobre o uso desses programas.

## **2. A busca por colaborações: acordos com instituições**

A próxima fase do nosso projeto foi chegar a um acordo de colaboração com algumas instituições espanholas. Este foi um trabalho lento e exaustivo, pois tínhamos que obter autorizações e convênios com órgãos públicos, o que envolvia a realização de trâmites burocráticos com longos períodos de espera. Nesta primeira edição, contamos com a colaboração da Real Academia de Belas Artes de San Fernando (RABASF) e do Museu Arqueológico Nacional (MAN), instituições que aceitaram colaborar cordialmente com o nosso projeto, não só para nos permitir usar os seus materiais, mas também para trabalhar diretamente em suas instalações.

Por outro lado, era fundamental que o projeto não ficasse relegado a um trabalho exclusivo de um grupo de professores e alunos, mas que aspirássemos a dar-lhe uma entidade oficial. Com este propósito, apresentamos o nosso projeto recém-criado a chamada de projetos de inovação da Universidade Complutense de Madri<sup>5</sup>. O objetivo desta chamada anual é garantir que a comunidade universitária esteja ativamente envolvida na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos por meio de equipes de trabalho colaborativo. No caso específico dos *Proyectos INNOVA-Docencia*, o objetivo é propor projetos originais de inovação e melhoria da qualidade do ensino na Universidade Complutense. Estes são alguns objetivos básicos que se adequavam perfeitamente ao projeto que estávamos desenvolvendo.

---

<sup>5</sup>Veja o texto da convocatória completa no seguinte link: [https://www.ucm.es/file/1.-convocatoria-proyectos-2021-22-\\_firmado](https://www.ucm.es/file/1.-convocatoria-proyectos-2021-22-_firmado) (última consulta: 2 de janeiro de 2023).

Um dos requisitos da chamada *INNOVA-Doctencia* é que o núcleo da equipe do projeto seja composto por, no mínimo, quatro membros da Universidade Complutense de Madri, tanto docentes de pesquisa, como profissionais administrativos e de serviços quanto os próprios alunos. Apenas um membro do corpo docente de pesquisa pode ser responsável pelo projeto, que é Diego Chapinal-Heras, pois foi ele o responsável pela criação e a execução desta iniciativa. Além disso, de acordo com a chamada, os membros da equipe só poderiam participar de um único projeto, de modo que todos nós decidimos apostar no Projeto *Experimenta la Antigüedad Digital* apresentado por Diego Chapinal-Heras.

Os preparativos que se seguiram neste processo foram a abordagem da metodologia e a criação de um plano de ação em várias fases para o decorrer de 2021/2022. Insistimos especialmente no impacto positivo que este projeto teria no corpo docente e na possibilidade de difusão e divulgação dos conhecimentos nele adquiridos através de exposições com as suas respectivas explicações no curso seguinte. Foi assim que o nosso projeto de inovação docente, número 361, foi aceito, embora não tenha obtido financiamento. Por isso, fomos obrigados a adaptá-lo às novas circunstâncias.

Para isso, realizamos um estudo de viabilidade do projeto, onde abordamos qual seria a sua abrangência e a situação em que nos encontrávamos. As linhas prioritárias do *Experimenta la Antigüedad Digital* coincidiam com as dos projetos *Innova-Doctencia*, sendo este o nosso ponto forte.

A primeira delas foi o cumprimento da Agenda 2030, garantindo uma educação inclusiva e equitativa de qualidade. Graças à criação deste acervo de esculturas e objetos resultantes da impressão 3D, as pessoas cegas que estudam no Departamento de Pré-história, História Antiga e Arqueologia terão, pela primeira vez, acesso direto em sala de aula a um ensino prático acessível às suas capacidades. Além disso, em um futuro próximo, os projetos em 3D serão disponibilizados ao público em geral em um repositório virtual. Dessa forma, o projeto ultrapassa os limites da faculdade e da própria universidade, pois poderá chegar a qualquer pessoa interessada na cultura material da Antigüedad, tanto a nível individual quanto coletivo, podendo ser um recurso didático para professores de escolas, institutos e universidades em todo o mundo.

Em segundo lugar, através dos conhecimentos e competências adquiridos no projeto *Experimenta la Antigüedad Digital*, conseguimos promover a inserção profissional e o empreendedorismo entre os alunos. Isso permite que os alunos aprendessem novas ferramentas para o seu

trabalho como historiadores/historiadores da arte/arqueólogos, que estão em alta demanda no mercado de trabalho. O uso de softwares de fotogrametria e modelagem 3D está em ascensão no setor cultural, tanto na Espanha quanto no exterior, sendo solicitado em abundância por museus e outras instituições culturais. Por isso chama a atenção que este projeto não tenha tido espaço nos currículos dos cursos de História e História da Arte da Universidade Complutense de Madri, os quais estão concentrados, por vezes, na análise de fontes sem recorrer aos originais. Por exemplo, é muito significativo no estudo das epígrafes da época romana, onde os alunos estão habituados a ver uma fotografia e o próprio texto, mas não têm conhecimento do suporte que foi escolhido para essa epígrafe. Com a nossa nova coleção de peças, não apenas a forma de ensinar é enriquecida, mas os alunos também podem usar esse conhecimento por conta própria e criar os seus próprios materiais para diversos fins.

Por outro lado, uma linha prioritária dos Projetos *Innova-Doctentia* é a promoção de orientações pedagógicas destinadas a assessorar a prática docente de professores recém-incorporados ao curso, como foi o caso de muitos de nós, recém-incorporados à Universidade Complutense por meio de contratos de pré-doutorado e de pós-doutorado. Atrelada a essa ideia, outro ponto chave desses projetos foi a formação de professores universitários em habilidades digitais, que já havíamos conseguido instruindo toda a equipe na utilização dos softwares necessários para a modelagem e a impressão 3D.

Depois de analisar a situação e os objetivos que procurávamos alcançar, a equipe entendeu que a necessidade básica era encontrar financiamento para a compra de uma impressora 3D e para o seu filamento. Decidimos lançar uma campanha de crowdfunding através do GoFundMe, graças à qual angariamos o valor total de 360 euros. Com isso, foram adquiridos a impressora Creality Ender 3 e o filamento de plástico PLA. Esta iniciativa envolveu treze pessoas no projeto, como doadoras, que serão presenteadas com a impressão de um modelo à sua escolha em agradecimento pela sua generosidade.

### **3. A escolha das peças pelos alunos**

A seleção das peças, visando o trabalho fotográfico, de modelagem e impressão do acervo foi realizada assim que tivemos a lista de alunos interessados em participar do projeto. Isso permitiu que houvesse uma ampla margem para escolher a peça que era mais interessante para eles. Da mesma forma, ter uma seleção de peças desde o início do projeto permitiu

transmitir às instituições colaboradoras a seleção com antecedência suficiente, a fim de comprovar que as peças escolhidas estavam disponíveis, além de agilizar os procedimentos de reserva de vagas nas duas instituições para as futuras sessões de fotogrametria.

A metodologia de seleção das peças foi estabelecida da seguinte forma. Em primeiro lugar, os alunos receberam uma ficha na qual deveriam registrar uma série de dados sobre a peça escolhida. A ficha consistia em informações sobre o autor, a tipologia, o material/suporte, a técnica, as dimensões, a datação, o local de descoberta, a localização e o inventário atual, o contexto cultural, a descrição, a bibliografia e a imagem. A minuciosidade dos trechos indicados permitiu ao aluno abordar em profundidade tanto as características específicas da peça, quanto o seu contexto, além de introduzi-lo à catalogação de peças arqueológicas. Esta questão é especialmente interessante para os alunos que vêm de áreas de estudo que não estão tão familiarizadas com o trabalho com materiais, mas cujo conhecimento complementa o seu campo de estudo.

Em segundo lugar, fornecemos aos alunos uma série de tipologias de peças que se adequavam a este projeto. As propostas foram: esculturas em terracota (de figuras humanas e animais, bustos, máscaras e placas em relevo), esculturas em bronze de figuras humanas, fíbulas, lanternas, altares e estelas. O objetivo era que a amostra fornecida fosse a mais ampla possível em termos de tipologias e materiais, para que pudessem colocar em prática o que aprenderam sobre fotogrametria e modelagem 3D com peças diversas, mas também para conseguir, desta forma, uma coleção mais variada e interessante. Em seguida, pedimos aos alunos que consultassem o catálogo online do MAN para escolherem a sua peça e preencherem a ficha previamente disponibilizada. Quanto à RABASF, a outra instituição colaboradora do projeto, como não havia a possibilidade de consultar previamente um catálogo, a RABASF sugeriu que escolhêssemos as peças entre os moldes de esculturas da Vila dos Papiros em Herculano e na própria sessão de fotogrametria seria especificada a peça de cada aluno.

A colaboração com estas instituições materializou-se ao longo do projeto, uma vez que foi necessário solicitar uma série de autorizações para trabalhar com as peças. Quanto ao MAN, a gestão das autorizações exigiu um pouco mais de tempo, devido às diferentes instâncias que tiveram de aprovar as permissões para a utilização de materiais dos Departamentos de Antiguidades Gregas e Romanas, de Proto-história e Colonizações. Dada a fragilidade de algumas peças selecionadas pelos alunos, o pessoal encarregado propôs algumas diferentes para as sessões de fotogrametria,

procurando adequá-las, a medida do possível, às tipologias selecionadas em primeira instância. A lista final incidiu sobre várias peças greco-romanas e de contextos relacionados à Península Ibérica, dentre as quais se destacou um candeeiro ático ou um enfeite de bronze com cabeça feminina. No caso da RABASF, os procedimentos foram realizados rapidamente e obteve-se permissão para realizar as sessões de fotogrametria entre março e abril.

#### **4. A instrução dos alunos**

A próxima fase do projeto ocorreu no mês de fevereiro com a formação em fotogrametria e modelagem 3D dos alunos e alunas. Para agilizar e facilitar o desenvolvimento das sessões de treinamento, os estudantes foram organizados em grupos de trabalho de seis a sete alunos por grupo. Cada um foi supervisionado por dois mentores, integrantes do projeto, que se encarregariam de acompanhar e orientar os alunos durante a formação.

Antes da instrução, eles receberam um material audiovisual feito por membros da equipe para que pudessem se familiarizar com os programas de computador que iriam utilizar, além de instalá-los em seus computadores pessoais para o uso na sessão de treinamento. Dada a organização dos alunos por grupo, ambas as sessões puderam ser realizadas em dois dias, dividindo os grupos de trabalho em diferentes horários. A formação em fotogrametria dos alunos ocorreu no dia 17 de fevereiro e consistiu numa explicação teórico-prática do processo fotogramétrico, previamente a um primeiro teste de fotogrametria com materiais disponibilizados pelo Departamento de Pré-História, História Antiga e Arqueologia da Faculdade de Geografia e História. Da mesma forma, os alunos foram incentivados a trazer reproduções próprias de tamanho pequeno para praticar. Em relação ao material, os alunos realizaram o treinamento com as suas câmeras e celulares. Embora a qualidade das imagens desses últimos tenha se mostrado inferior, ainda assim tiveram bons resultados nos testes. Quatro peças foram colocadas em mesas diferentes para que os alunos pudessem circula-las, tirando as suas fotografias. Isso permitiu que todos os alunos trabalhassem com todas as peças, colocando em prática o que foi explicado pelos mentores. Desta forma, puderam praticar com diferentes morfologias de peças, resolvendo qualquer problema que surgisse na hora de realizar a fotogrametria.



**Fig. 1** – Sessão de formação em fotogrametria, ministrada

A sessão de formação dos alunos em modelação 3D ocorreu no dia 22 de fevereiro. O objetivo da sessão era que os alunos também recebessem uma formação teórico-prática sobre os *softwares* utilizados na modelagem 3D e no processamento das fotografias tiradas na sessão anterior. Mais uma vez, os alunos foram divididos em diferentes grupos de trabalho e separados em dois horários, sendo a sessão realizada em uma das salas de informática da faculdade. Para esta sessão, foram utilizadas as fotografias previamente realizadas na sessão de fotogrametria. Caso as fotografias não estivessem adequadas devido a erros no recolhimento de dados ou pela qualidade insuficiente, também foi fornecida uma amostra de fotografias tiradas pela equipe, com o objetivo de que todos os alunos pudessem colocar em prática a formação.



**Fig. 2** – Sessão de formação em modelagem 3D, ministrada por Manuel E. Rey Álvarez

Considerando que já tinham recebido um tutorial em vídeo com a explicação, alguns dos alunos já tinham instalado o programa no computador e começaram a processar as fotografias. Durante a sessão, vários membros do projeto estiveram disponíveis para resolver quaisquer problemas que pudessem surgir com a instalação do programa. A dinâmica da sessão consistiu em fazer um modelo 3D a partir das fotografias, para a qual um membro do projeto foi guiando os alunos pelas diferentes etapas, com a ajuda do projetor, ao mesmo tempo que fazia um modelo 3D no computador. O objetivo da sessão era que os alunos adquirissem um conhecimento profundo do processo de modelagem 3D, bem como que pudessem contar com membros da equipe para resolver quaisquer problemas técnicos e de gerenciamento de programas que surgissem durante a sessão. Desta forma, uma vez realizadas as sessões de formação, e após frequentarem as sessões de fotogrametria nas instituições, os alunos teriam autonomia suficiente para fazerem os modelos 3D de suas respectivas peças.

## **5. As atividades práticas nas instituições colaboradoras**

As sessões de fotogrametria também tiveram que ser realizadas em uma subdivisão de grupos, que não coincidia exatamente com os grupos de treinamento. Isso se deve ao fato de que na formação, a associação ao grupo era aleatória, mas em relação ao processamento de dados com objetos reais, cada aluno podia escolher a instituição de destino que preferia. Nesta primeira edição do projeto tivemos:



- Museu da Real Academia de Belas Artes de San Fernando (RABASF): coleção de peças históricas de antiguidades romanas (auxiliados por Isabel Sánchez Bella e Olivia Nieto Yusta).
- Museu Arqueológico Nacional (MAN): Departamento de Antiguidades Gregas e Romanas (Margarita Moreno Conde e Ángeles Castellano Hernández) e Departamento de Proto-história e Colonizações (Alicia Rodero Riaza, Susana de Luis Mariño e Esperanza Manso Martín).

Originalmente, os alunos seriam divididos em duas metades para equalizar a presença e o trabalho nas duas instituições. Isso significou limitar a preferência por uma das duas instituições, pois em uma primeira pesquisa os alunos se orientaram preferencialmente para as coleções da MAN, que são mais variadas em termos de tipologia material. No entanto, a burocracia relacionada ao funcionamento dos Museus Nacionais dependentes do Ministério da Cultura atrasou, em demasia, o trabalho de campo no MAN, obrigando os alunos destinados àquela instituição a não efetuarem o recolhimento de dados até ao mês de junho, no final do calendário acadêmico.

No que diz respeito ao RABASF, a sua dependência junto ao Ministério do Interior e o seu próprio estatuto fazem com que tenha uma burocracia muito mais agilizada, o que permitiu aos alunos atribuídos àquele museu obter os dados durante o mês de abril. As sessões foram realizadas nos dias 24 e 31 de março e 7 de abril, em grupos de 5 a 6 pessoas, liderados pelos tutores internos de cada grupo e coordenados por Isabel Sánchez Bella, especialista em fotogrametria, infografia e processamento digital, e vinculada à RABASF. As peças selecionadas pertencem à coleção de peças históricas, principalmente da Vila dos Papiros em Herculano, trazidas por Carlos III no século XVIII. Essas peças de gesso são cópias praticamente perfeitas das esculturas romanas atualmente no Museo Archeologico Nazionale di Napoli. Assim, os alunos puderam trabalhar com materiais históricos, artisticamente excepcionais e atrativos que ajudaram a despertar o seu interesse e a engajá-los nas atividades.

A coleta de dados foi realizada com pouca intervenção da equipe do museu, pois alguns dos bustos podiam ser fotografados de todos os ângulos sem a necessidade de movê-los, o que é sempre um risco para esse tipo de peça frágil.



**Fig. 3** – Sessão de fotogrametria na RABASF

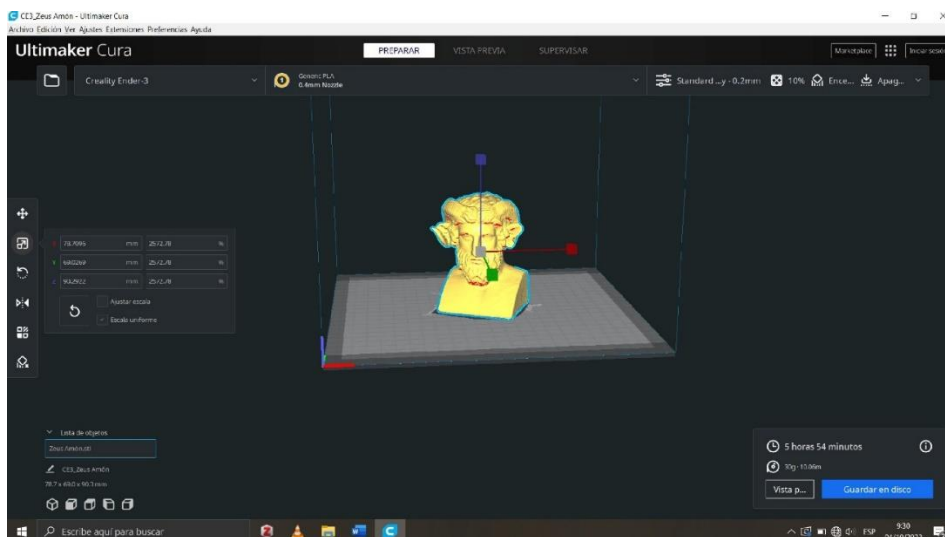
O tratamento de dados foi realizado de maneira autônoma pelos alunos, seguindo as instruções e tutoriais fornecidos durante a formação, mas com a possibilidade de assistência técnica de Manuel Rey. Diante dos resultados, pode-se dizer que o treinamento foi um sucesso, pois os alunos conseguiram produzir peças praticamente prontas para a impressão.

## **6. A impressão das peças**

Uma das grandes inovações proporcionadas por este projeto é a impressão de toda a documentação arqueológica para fins didáticos, ou seja, que as peças que os próprios alunos trabalharam possam ser utilizadas por outros alunos em práticas sucessivas. Essa ideia surgiu da situação gerada pelo COVID, que impediu por quase dois anos a realização de práticas presenciais em instituições como aquelas em que fizemos os modelos. Por esta razão, a geração de modelos fotogramétricos permite a visualização 3D não presencial com os documentos gerados pelo projeto, mas também a sua impressão permite trabalhar com os materiais arqueológicos na própria faculdade. Isso obviamente não substitui a visita educativa a museus e instituições, mas permite que ao menos se trabalhe previamente com os materiais, a partir da própria faculdade e, caso ocorra alguma situação semelhante à vivenciada nos últimos anos, o acervo pode servir como referência volumétrica para as peças arqueológicas.

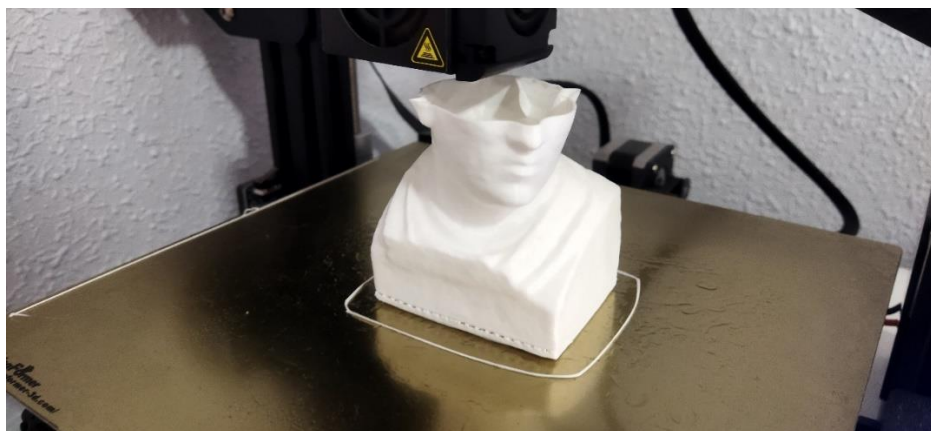
Como mencionamos anteriormente, os alunos aprenderam a usar diferentes programas para o processamento de imagens e de modelagem 3D. Estes são principalmente o Metashape, o Meshroom e o Blender.

Porém, para que a peça seja finalizada e que possa ser impressa corretamente, há uma última etapa, realizada pelos integrantes do projeto. Isto consiste em preparar o modelo 3D para os parâmetros de impressão da nossa impressora. Para isso, usamos o software livre Cura, que nos permite otimizar a peça para materializá-la com nossa Creality Ender 3.



**Fig. 4** – Modelo 3D (Zeus Ámon) preparado para a impressão, através do software Cura

A primeira peça impressa foi um modelo de teste feito com uma reprodução da Senhora de Elche, que pertence ao Departamento de Pré-história, História Antiga e Arqueologia da Universidade Complutense de Madri. Sendo uma reprodução, a qualidade dos detalhes é inferior, mas permitiu testar a viabilidade da atividade. No total, foram confeccionados 21 modelos fotogramétricos nas instituições participantes que estão sendo preparados e impressos atualmente.



**Fig. 5** – Figura (Filetero de Pérgamo) em processo de impressão

Um dos objetivos prioritários da impressão é fazer uma pequena exposição temporária num dos espaços principais da Faculdade de Geografia e História, visando a divulgação dos resultados das atividades realizadas pelos alunos.



**Fig. 6** – Exposição da coleção do Projeto *Experimenta la Antigüedad Digital*

Esta atividade significou a finalização do projeto. Em sua inauguração, que ocorreu em 29 de setembro, estiveram presentes vários membros da equipe, os estudantes que participaram da iniciativa e outros assistentes da Faculdade. A exposição ficou disponível até o final do mês de outubro.



**Fig. 7** – Inauguração da exposição

Na inauguração, além de uma breve explicação sobre as principais linhas do projeto, cada aluno recebeu uma réplica da peça que havia feito, como agradecimento pelo seu trabalho e participação. Os doadores também receberam a cópia que cada um deles escolheu. Da mesma forma, alguns exemplares foram sorteados entre os presentes. Para isso, alguns modelos da coleção foram reimpressos, mantendo intacta a compilação original.

Por fim, temos um canal no Twitter no qual incorporamos as novidades (@proyexperimenta). Apesar da divulgação pública dos resultados não ser o objetivo prioritário deste projeto, mas sim a formação dos alunos, esta plataforma permite que as pessoas interessadas nos marque e interajam com as publicações em que eles próprios apareceram.

Além disso, esta plataforma nos deu a possibilidade de divulgar o pedido de crowdfunding.

## **7. A aparição e a resolução de problemas**

O primeiro obstáculo que tivemos de superar no decorrer do nosso projeto foi a falta de financiamento. Como explicamos anteriormente, isso foi resolvido por meio de uma iniciativa de crowdfunding no GoFundMe que nos permitiu ter os materiais precisos para realizar a impressão 3D. Apesar disso, a falta de recursos foi um grande entrave em termos de flexibilidade para a criação de peças e, sobretudo, para a compra de licenças de software. Esta é a razão pela qual decidimos aprender a usar software livre e de código aberto, quanto software proprietário/pagos. Desta forma, foi assegurada a possibilidade de geração de modelos 3D em qualquer um dos casos.

Quanto à formação do corpo discente, cabe mencionar que devido às dificuldades com a organização do tempo com as instituições e a disparidade de horários, dada a diferente origem do corpo discente, o projeto não foi realizado dentro das horas dedicadas às aulas práticas de seus respectivos cursos, mas funcionou como uma disciplina que foi oferecida ao corpo discente, fora do horário letivo, durante o segundo quadrimestre. Ou seja, este projeto não lhes deu nenhuma qualificação na carreira nem foi obrigatório em nenhum caso, mas foi feito voluntariamente com o objetivo de aprender novas habilidades que não são ensinadas no currículo acadêmico das graduações. Devemos dizer que a ideia foi bem-sucedida e estamos muito satisfeitos com a resposta dos alunos.

A impressão das peças também teve alguns problemas típicos da impressão 3D. Algumas estátuas com partes que careciam de um ponto de apoio com suportes, tiveram que ser corrigidas manualmente, recortando e suavizando a superfície destas áreas que apresentavam irregularidades. Isso dificultou levemente o processamento digital e a sua posterior manipulação e é uma parte que nós professores realizamos, ainda que explicando aos alunos essas peculiaridades da impressão digital 3D.

Outro problema que detectamos é que a diminuição dos modelos de determinadas peças, principalmente cerâmicas, faz com que certos detalhes se percam. Algumas particularidades das peças escolhidas se perdem, fazendo com que o seu uso didático seja mais limitado.

Infelizmente, alguns alunos não chegaram a elaborar as suas peças. Isso se deu a uma fotogrametria deficitária, o que fez com que não fosse possível gerar um modelo 3D. O outro motivo é o desligamento do

projeto por parte de alguns alunos, sem prévio aviso ou justificativa. Isso fez com que o número final de peças impressas fosse inferior ao que havíamos estabelecido como meta, 21 exemplares em comparação com os 30 que havíamos definido inicialmente. Em suma, o projeto conseguiu criar uma coleção sólida, com uma quantidade igualmente satisfatória.

## Conclusões

A fotogrametria e outras técnicas relacionadas têm um longo caminho a percorrer. Na comunidade acadêmica, sobretudo na área da arqueologia, a maioria dos investigadores aproveita, em maior ou menor medida, as possibilidades que este tipo de procedimentos e recursos oferecem. A tecnologia 3D, em particular, passou por um enorme desenvolvimento nas últimas décadas. Este processo tem sido associado a uma notável redução dos custos dos materiais e instrumentos necessários para a sua confecção, como é o caso das impressoras 3D e do software que permite trabalhar com desenhos 3D.

É impressionante, portanto, que a introdução da tecnologia 3D tenha sido pouco considerada no campo do ensino universitário. Uma possível razão é a limitação de tempo e recursos alocados a este campo, uma vez que as tarefas do pesquisador abrangem mais aspectos além do ensino. Cabe salientar também a dificuldade de introduzir alterações no programa das disciplinas em curso, onde já é um desafio considerável conseguir cobrir toda a ementa.

O projeto *Experimenta la Antigüedad Digital* tem procurado contribuir para essa lacuna nos recursos didáticos. A partir de agora, todo o corpo docente do Departamento de Pré-história, História Antiga e Arqueologia terá à sua disposição um acervo, que também continuará a aumentar o seu quantitativo de peças em um futuro próximo. Desta forma, as explicações das aulas podem ser complementadas com peças impressas em 3D que ajudam os alunos a compreender aspectos das culturas grega e romana, desde o âmbito cotidiano (com diferentes vasos de cerâmica), o militar (armas), o religioso (oferendas votivas), o epigráfico (inscrições) ou o desenvolvimento escultórico (várias figuras e peças da Vila dos Papiros em Herculano).

O desenvolvimento do projeto foi complexo, com algumas complicações que atrasaram algumas fases. Contudo, a combinação de esforços dos membros da equipe e a disposição dos alunos voluntários nos permitiu finalmente ter uma coleção de 21 peças. Para isso, foi essencial que houvesse uma comunicação fluida entre esses dois grupos, bem como com as duas instituições colaboradoras, o MAN e a RABASF.

Também não devemos esquecer os doadores, sem cujas generosas contribuições este projeto não poderia ter começado.

Confiamos que a tecnologia 3D estará firmemente estabelecida no Departamento e que esta tecnologia se expanda para outros centros de ensino superior do mesmo ramo ou afins. A evolução do nosso acervo dependerá do acolhimento por parte do corpo docente e crescerá sobretudo nas áreas temáticas onde for necessária e solicitada. Outro passo que temos que dar, nesse sentido, é desenvolver sessões de ensino que utilizem o material 3D como o recurso fundamental, visando integrar de forma otimizada o acervo na comunidade docente universitária.

### **Bibliografia**

- ALBERTZ, J. Meydenbauer, A. Pioneer of photogrammetric documentation of the Cultural Heritage. *In: ALBERTZ, J. (Ed.). Proceedings 18th International Symposium CIPA*, Postdam, 2001, p. 19-26.
- ALBERTZ, J. A look back. *Photogramm. Eng. Remote Sens*, 73, p. 504–506, 2007.
- ALSHAWABKEH, Y. Using terrestrial laser scanning for the 3D reconstruction of Petra – Jordan. *In: FRISTCH, D. (ed.). Photogrammetric Week '05*. Heidelberg: Wichmann, 2005, p. 39-48
- BERVOETS, S.G. Review of developments in Photogrammetry. *Aust. Surv.* 22, p. 529–540, 1969.
- BEWLEY, R. H. Aerial Survey for Archaeology. *Photogrammetric Record*, 18 (104), p. 273-292, 2003.
- BOHM, J. Terrestrial Laser Scanning – A Supplementary Approach for 3D Documentation and Animation. *In: FRISTCH, D. (ed.). Photogrammetric Week '05*. Heidelberg: Wichmann, 2005, p. 263-272
- BROWN, J.; DOLD A. V – Stars – a system for digital industrial photogrammetry. *In: GRÜN, A.; KAHMEN, H. (eds.). Optical 3-D Measurement Techniques III*. Heilderberg: Wichman Verlag, 1995, p. 12-21.
- BUJAKIEWICZ, A. et al. 3D reconstruction and modelling of the contact surfaces for the archaeological small museum pieces. *Remote Sensing*, 36 (5), p. 56-61, 2006.
- CAPPER, J.E. Photographs of Stonehenge as seen from a War Balloon. *Archaeologia*, 60, p. 571, 1907.
- CERRILLO-CUENCA, E.; SANJOSÉ, J. J. Mapping and Interpreting Vanished Archaeological Features Using Historical Aerial Photogrammes and Digital Photogrammetry. *In: CONTRERAS, F.; FARJAS, M.; MELERO, F. J. (Eds.). CAA 2010: Fusion of Cultures BAR International Series 2494*, Oxford: British Archaeological Reports of Oxford Ltd., 2013, p. 43-46.
- CLEMENT, J. et al. High speed intelligent classifier of tomatoes by colour, size and weight. *Span. J. Agric. Res.* 10, p. 314–325, 2012.
- CLEMENT, J. et al. An active contour computer algorithm for the classification of cucumbers. *Comput. Electron. Agric.*, 92, p. 75–81, 2013.



- DENKER, A. Rebuilding Palmyra virtually: recreation of its former glory in digital space. *Virtual Archaeology Review*, 8 (17), p. 20-30, 2017.  
<https://doi.org/10.4995/var.2017.5963>
- EL-BRAHIM, M. *Archaeological Photogrammetry and World Heritage Documentation*. Chisinau: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016.
- ERCEK, R.; VIVIERS, D.; WARZE, N. 3D reconstruction and digitalization of an archeological site, Itanos, Crete. *Virtual Archaeology Review*, 1 (1), p. 81-85, 2010. <https://doi.org/10.4995/var.2010.4794>
- FAZIO, L. y LO BRUTTO, M. 3D Survey for the Archaeological study and virtual reconstruction of the Sanctuary of Isis in the Ancient Lilybaeum (Italy). *Virtual Archaeology Review*, 11 (22), p. 1-14, 2020.
- FORAMITTI, H. *Architekturfotogrammetrie*. Der Wert moderner photogrammetrischer Kulturgüterarchive. Colonia: Rhineland-Verlag, 1976.
- GABELLONE, F.; FERRARI, I.; GIURI, F. A new contribution for the reconstructive study of the theatre of Taormina. *In: IMEKO International Conference on Metrology for Archaeology and Cultural Heritage*. Lecce: IMEKO, 2017, p. 23-25.
- GALEAZZI, F. Towards the definition of best 3D practices in archaeology: Assessing 3D documentation techniques for intra-site data recording. *Journal of Cultural Heritage*, 17, p. 159-169, 2016.  
<https://doi.org/10.1016/j.culher.2015.07.005>
- GONIZZI BARSANTI, S.; REMONDINO, F.; VISINTINI, D. 3D Surveying and modeling of Archaeological sites – some critical issues. *Remote Sens. Spatial Inf. Sci.*, II-5/W1, p. 145–150, 2013.
- GOSH, S. *History of Photogrammetry*. Quebec: Laval University, 1981.
- GUIDI, G.; REMONDINO, F. 3D Modelling from real data. *In: ALEXANDRU, C. (ed.). Modelling and Simulation in Engineering*. London: InTech, 2012, p. 69- 102.
- KARARA H. K. *Non-topographic photogrammetry*. Washington D.C.: American society of photogrammetry, 1989.
- KOLBL O.; CHERRADI F.; HOSTETTLER H. Conception of an Integrated 3D GIS for Primary Data Acquisition and data Management; Applied to an Inventory of Historic Monuments. *The International Archives of Photogrammetry and Remote Sensing*, Vol. XXXIII, B5. 2000, p. 446-452
- LO BRUTTO, M.; SPERA, M. G. 3D mosaics survey: analysis of photogrammetric/computer vision approach in a metrological context. *Mosaic*, 1, p. 185-190, 2016.
- LO BRUTTO, M.; DARDANELLI, G. Vision metrology and structure from motion for archaeological heritage 3D reconstruction: a case study of various Roman mosaics. *Acta IMEKO*, 6(3), p. 35-44, 2017.  
[http://dx.doi.org/10.21014/acta\\_imeko.v6i3.458](http://dx.doi.org/10.21014/acta_imeko.v6i3.458)
- LOPEZ-MARTINEZ, T.; CALVO-BARTOLOME, B.; GARCIA-BUENO, A. Virtual restitution of the parietal decoration in the Sala del Mosaico de los Amores. Castulo archaeological site (Linares, Spain). *International Archives of the*

*Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, XLII-2/W11, 2019, p. 741-745. <https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLII-2-W11-741-2019>

MARCHANTE ORTEGA, Á.; LÓPEZ-MENCHERO BENDICHO, V.M.; RAMIRO RODERO, R. La fotogrametría: recurso didáctico para las aulas de historia. In: SANZ, P.; MOLERO GARCÍA, C. J.; RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, D. (coords.). *La historia en el aula: innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Lérida: Milenio Publicaciones, 2017, p. 257-274.

MARÍN-BUZÓN, C. et al. Photogrammetry as a New Scientific Tool in Archaeology: Worldwide Research Trends. *Sustainability*, 13, 5319, p. 1-27, 2021.

MATÉ-GONZÁLEZ, M. Á et al. Challenges and Possibilities of Archaeological Sites Virtual Tours: The Ulaca Oppidum (Central Spain) as a Case Study. *Remote Sens.*, 14, p. 524-546, 2022.

MEYDENBAUER, A. Von. Die Photometrographie. *Architekten-Vereins zu Berlin*, 14, p. 125-126, 1867.

OBDAHE, T. et al. Development of image based integrated measurement system and performance evaluation for close range application. *The International Archives for Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*. Vol. XXXV. B5. 2004, p. 684-689.

PÉREZ, J.A.; BASCON, F.M.; CHARRO, M.C. Photogrammetric usage of 1956–57 USAF aerial photography of Spain. *Photogramm. Rec.*, 29, p. 108–124, 2014.

REMONDINO, F.; EL-HAKIM, S. Image-based 3D modelling: A review. *The Photogrammetric Record*, 21, p. 269-291, 2006. <https://doi.org/10.1111/j.1477-9730.2006.00383.x>

SANJIB K. *Analytical photogrammetry*. Oxford: Pergamon Press, 1988.

SAPIRSTEIN, P.; MURRAY, S. Establishing best practices for photogrammetric recording during archaeological fieldwork. *Journal of Field Archaeology*, 42(4), p. 337-350, 2017. <https://doi.org/10.1080/00934690.2017.1338513>

TSIOUKAS V. et al. A Novel system for 3D reconstruction of small archeological objects. *The International Archives for Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, Vol. XXXV. B5. 2004, p. 815-819

TUCCI, G. et al. High quality 3D models and their use in a cultural heritage conservation Project?. *International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, XLII-2/W5, 2017, p. 687-693. <https://doi.org/10.5194/isprs-archives-XLII-2-W5-687-2017>

VON BREVERN, J. Intermédialités : histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques. *Intermediality: History and Theory of the Arts, Literature and Technologies*, 17, p. 53-67, 2011.

YOUNES, G. et al. Virtual and augmented reality for rich interaction with cultural heritage sites: A case study from the Roman Theater at Byblos. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 5, p. 1-9, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.daach.2017.03.002>

## SOBRE OS AUTORES

**Aida Fernández Prieto** é Licenciada em História pela Universidade de Cantabria (2013), Mestra interuniversitária em História e Ciências da Antiguidade, pelas Universidades Autônoma e Complutense de Madri (2014); Mestra em Formação do Professorado de E.S.O. e Bachillerato<sup>1</sup>, F.P. e Ensino de Idiomas. Especialista em Geografía e História pela Universidade Nacional de Educación a Distancia (2018). Fernández Prieto é Doutora *Cum Laude* em Estudos do Mundo Antigo pelas Universidades Complutense e Autônoma de Madri (2020). Atualmente, é bolsista de pesquisa Marie-Curie Research Fellow, no Centro de Pesquisa em História da Universidade Metropolitana de Manchester (outubro 2021-setembro 2023). Recentemente, publicou a obra *Realidades e imágenes de la pobreza en la Atenas clásica: una visión global del fenómeno en la época de la democracia*, pelo Peter Lang Publishing Group. Contato: [A.fernandez.prieto@mmu.ac.uk](mailto:A.fernandez.prieto@mmu.ac.uk)

**Almir Gonçalves Fernandes** é Advogado Quilombola, Vice-Presidente da Associação da Comunidade Negra Remanescente de Quilombo da Fazenda São José – Quilombo São José da Serra, Pós-Graduado em MBA em Direito Tributário, Trabalhista e Previdenciário na Empresa, Mestrando em Mestrado profissional em Ensino em Ciência da Saúde do Meio Ambiente, Pós-Graduando em Direito Ambiental, Membro da Rede Nacional de Advogadas e Advogados [Quilombolas.almir.vr1@gmail.com](mailto:Quilombolas.almir.vr1@gmail.com)

**André Bueno** possui graduação em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (2002), doutorado em Filosofia pela Universidade Gama Filho (2005) e Pós-Doutorado em História Antiga pela UNIRIO - Rio de Janeiro. É professor adjunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Tem experiência na área de História e Filosofia, com ênfase em Sinologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Pensamento chinês, Confucionismo, História e Filosofia antiga, diálogos e interações culturais Oriente Ocidente, e Ensino de História. Foi membro da Associação Europeia de Estudos Chineses e da Associação Europeia de Filosofia Chinesa; foi colaborador no Laboratório de Estudos da Ásia (LEA) da USP; é membro do grupo Leitorado Antigo (UPE); membro do grupo ATRIUV-UFMS; membro do Alaada – Associação Latino Americana de Estudos Asiáticos; membro da Rede Iberoamericana de

---

<sup>1</sup>O Bachillerato seria o equivalente ao curso normal de nível médio, no Brasil.

Sinologia (Ribsi); membro da Rede Brasileira de Sinologia [RBChina]; membro do LHER - Laboratório de Experiências Religiosas da UFRJ; membro do Council for Research in Values and Philosophy (CRVP); membro do projeto Re-Learning to Be Human for Global Times: The Role of Intercultural Encounters (Iasi, Romênia); membro da International Confucian Association; membro do LAPHIS-Laboratório de Aprendizagem Histórica da UNESPAR; membro da Red Sinolatina (Costa Rica) e da Red ALC-China (México); membro do International Research Group for Culture and Dialogue (IRGCD); diretor do Projeto Orientalismo (UERJ) para divulgação e pesquisa de culturas asiáticas.

**Andrew Diniz da Costa** é co-autor do livro *Automação do Processo de Gerência de Teste de Software*, fez escola técnica de informática no IBPI (1999-2001), graduação em Bacharelado de Informática (2002-2006), Mestrado (2006-2008), Doutorado (2008-2012), e pós-doutorado (2013) em Informática na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Possui mais de 20 anos de experiência em projetos de desenvolvimento de software, participando de forma ativa como revisor em diferentes conferências nacionais e internacionais, assim como autor de artigos na linha de engenharia de software e educação. Desde os seus 15 anos tem dado aulas de informática para pessoas de diferentes idades, e desde 2003 trabalha como pesquisador no Laboratório de Engenharia de Software da PUC-Rio. A partir de 2006 atuou como líder técnico de diferentes projetos de desenvolvimento, tornando-se professor do Departamento de Informática da PUC-Rio a partir de 2014, tendo como foco central as seguintes áreas: arquitetura, processos de software, requisitos de software, qualidade de software, metodologias de aprendizado, de ensino, e de trabalho, sistema multiagentes, desenvolvimento mobile e web. Atualmente, além de professor do quadro complementar na PUC-Rio, é também coordenador de alguns projetos no LES. Email: [andrew@les.inf.puc-rio.br](mailto:andrew@les.inf.puc-rio.br)

**Angelo Ferreira Monteiro** é Doutorando em História – PPGH/UNISINOS. Mestre em História e Graduado em História pela Universidade Severino Sombra – USS (atual Universidade de Vassouras). Na Universidade de Vassouras é Professor Assistente III, Pesquisador, Editor Executivo da Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades, Membro do Corpo Editorial das Revistas Mosaico, Saúde, TECCEN, Pró-UniverSUS, Extensão Universitária e Produções Técnicas, responsável pelo Núcleo de Integração, Empreendedorismo Sociocultural e de

Negócios; Membro do Comitê Científico Institucional, Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Pesquisa em História, Memória e Educação e integrante do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação, na linha de pesquisa de História Regional. Foi o idealizador, coautor e um dos organizadores dos dois volumes da coletânea “A formação em Pedagogia no Brasil do Século XXI – desafios, propostas e caminhos”, organizador do Guia de Obras Publicadas sobre o Vale do Paraíba Fluminense – O Vale do Café, participou da organização do livro “Para além do Vale do Café – ensaios em História, Patrimônio Cultural e Educação”, autor de livro, capítulos e artigos. Avaliador do MEC/INEP de cursos de graduação. Titular da cadeira nº 7 da Academia de Letras de Vassouras – ALV – Patrono Casimiro Cunha. Membro Colaborador do Instituto Histórico e Geográfico de Vassouras – IHGV. Patrono da Cadeira nº 7 da Academia Juvenil de Letras de Vassouras – AJLV. É co-fundador do Centro de Memória da Paróquia Nossa Senhora da Conceição de Vassouras/Irmandade da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Vassouras – Dr. Joaquim José Teixeira Leite.

**Anrafel Fernandes Pereira** é Doutorando em Informática pela PUC-Rio, Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, MBA Executivo em Gerenciamento de Projetos, pós-graduado em Engenharia de Sistemas, graduado em Sistemas de Informação. Atua como professor universitário e Coordenador Acadêmico da CED - Coordenação de Ensino Digital na Universidade de Vassouras. Foi Coordenador do curso de Engenharia de Software da Universidade de Vassouras (2019-2021). Foi coordenador do Curso Técnico em Informática da FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro, na cidade de Três Rios (2015-2017). Coordenou o Centro de Informática da FAETEC Três Rios em 2014. Community Manager no Google Developers Group Vassouras e Líder no Google Educators Group Vassouras. Avaliador de Cursos Superiores INEP/MEC. Tem publicações e apresentações realizadas em simpósios e conferências nacionais e internacionais.

**Bruno Brandão Augusto** é Graduado em Pedagogia (UERJ/FEBF), Mestre em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ/FEBF), Doutorando em História (PPGH UNISINOS) e Professor Assistente III do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, campus Maricá,

além de atuar como Orientador Educacional na Educação Básica. Augusto participou da organização do livro “Para além do Vale do Café – ensaios em História, Patrimônio Cultural e Educação” e é pesquisador do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação, da Universidade de Vassouras, atuando na linha de pesquisa Ensino de História e História da Educação. E-mail: [brunobaugusto@yahoo.com.br](mailto:brunobaugusto@yahoo.com.br)

**Carlos Díaz-Sánchez** é graduado em História pela Universidade Complutense de Madri (UCM), tendo concluído o seu Mestrado em Arqueologia e Patrimônio pela Universidade Autônoma de Madri (UAM). Atualmente, desenvolve a sua pesquisa de Doutorado em História e Arqueologia pela Universidade Complutense de Madri (UCM), onde usufrui de um contrato de treinamento para pesquisadores no departamento de Arqueologia. Díaz-Sánchez pertence ao grupo de pesquisa “Arqueologia Africana” da Universidade Complutense de Madri. Do mesmo modo, integra diferentes projetos R+D+I, tais como “Baixa densidade urbanística em Vettonia” (UCM), “Identidades norte-africanas em transformação: grupos étnicos líbio-bérberes e romanos através do imaginário funerário” (UCM) ou “Cartago e o seu território: o ‘rst púnico de *pagus* Zeugei, paisagem econômica e organização territorial” (UV). Por outro lado, participou de diversos projetos de inovação docente, relacionados à digitalização arqueológica e a aplicação de ICT nas áreas de ensino destacadas. Contato: [cardia01@ucm.es](mailto:cardia01@ucm.es)

**Carlos Eduardo Cardoso** é Químico pela PUC-RS, Mestre em Química Analítica e Doutor em Ciências pela PUC-RJ. Atualmente é professor titular na Universidade de Vassouras (curso de Mestrado Profissional em Ciências Aplicadas em Saúde – Urgência e Emergência - Área de Medicina III) e Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação. Anteriormente, implantou e coordenou o Núcleo de Educação à Distância, foi diretor do Centro de Ciências Exatas, Tecnológicas e da Natureza, Coordenador de Ensino de Graduação e Procurador Institucional da Universidade de Vassouras. Em 2021 iniciou o Estágio de Pós-Doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Neurologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Além disso, desenvolve colaboração com pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Neurologia da UNIRIO (PPGNEURO) com foco em estatística, neuroepidemiologia (prevalência, incidência, captura e recaptura, inferência Bayesiana e linguagem R de programação). ORCID: 0000-0002-1948-600X. Web of Science ResearcherID: G-1131-2011.

**Carlos Eduardo da Costa Campos** é Doutor e Mestre em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, atualmente, é Professor Adjunto de Pré-História e Antiguidade na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É membro do Museu de Arqueologia da UFMS e do Comitê de Investigação e Extensão desta Universidade. Campos é o coordenador do Grupo de Pesquisa ATRIVM/UFMS do PIBID-HIST- FACH/UFMS e atua como docente no Mestrado Profissional de Ensino de História da Universidade do Estado do Mato Grosso. Recentemente se tornou bolsista de produtividade PQ2 – CNPq.

**Carlos José Pereira de Lucena** tem feito contribuições de pesquisa extensas e internacionalmente reconhecidas, sendo autor ou co-autor de mais de 600 artigos de referência e 19 livros na área de design de software e métodos formais em engenharia de software, suas principais áreas de pesquisa. Lucena também foi membro dos comitês do programa de mais de 62 conferências nacionais e internacionais, bem como membro do conselho editorial de algumas revistas importantes em sua área de pesquisa. Trabalhou na PUC-Rio como vice-reitor da Universidade, decano do Centro de Ciência e Tecnologia e várias vezes como diretor do Departamento de Ciência da Computação. Lucena recebeu as insígnias da Grã-Cruz da Ordem do Mérito Científico da Presidência da República do Brasil, a Medalha de Mérito Científico Carlos Chagas Filho do Conselho de Administração da FAPERJ (Conselho Estadual de Pesquisa), o Álvaro Alberto Prêmio de Ciência e Tecnologia (Ministério da Ciência e Tecnologia) e várias vezes o IBM Innovation Award, entre muitos outros. Lucena é membro da Fundação Guggenheim, membro da ACM e membro da Academia Brasileira de Ciências. Lucena formulou novas abstrações que ajudaram a estabelecer os fundamentos em Engenharia de Software. Também contribuiu com a criação de um grande número de métodos e ferramentas (geralmente usando estruturas conceituais semelhantes) que ajudaram a promover o avanço da Engenharia de Software nas últimas duas décadas. Nos últimos vinte anos, ele liderou a criação de uma nova área em Ciência da Computação, que ficou conhecida como Engenharia de Software de Sistemas Multi-Agente. Email: [lucena@inf.puc-rio.br](mailto:lucena@inf.puc-rio.br)

**César Fornis** é Catedrático de Historia Antigua na Universidade de Sevilla, Espanha. É o Investigador Principal do Projeto “Antigüedad y

Modernidad: la doble existencia histórica del sistema político democrático”, pela Universidade de Sevilha. Também é membro do projeto “Las barricadas del recuerdo. Historia y memoria de la era de las revoluciones em España e Hispanoamérica (1776-1848)” do Ministerio de Ciencia e Innovación. Atua como membro do projeto “La democracia antigua en la construcción y la discusión de la república moderna”, também do Ministerio de Ciencia e Innovación. É membro do projeto “Gynaikes, Mulieres: Mujeres, Dones, Emakumeak, Mulleres de Grecia y Roma”, pela Universidade de Barcelona. É autor de oito livros e coeditor científico de tantos outros. Escreveu mais de uma centena de artigos em revistas especializadas e capítulos de livros; participou de inúmeros congressos nacionais e internacionais. Atualmente, é diretor da Colección Estudios Helénicos da Editora da Universidade de Sevilha (Editorial Universidad de Sevilla). Contato: [cfornis@us.es](mailto:cfornis@us.es)

**Danilo de Assis Rodrigues** é Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela UERJ, Professor Inspetor Escolar da SEEDUC -RJ e Membro da Equipe de Orientação Educacional da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica - DDE, já atuou na docência do Ensino Superior e na Gerência Pedagógica da SME do Município de Barra Mansa.

**Diego Chapinal-Heras**, atualmente, é Pesquisador de Pós-doutorado “Ramón y Cajal” da Universidade Autônoma de Madri. Anteriormente, cursou a graduação em História (2011) e em Ciências e Linguagens da Antiguidade (2016), o Mestrado (2012) e o Doutorado (2017, ambos em História Antiga. Por dois anos, Chapinal-Heras foi Pesquisador Visitante do Departamento de Clássicos da Universidade, por meio da bolsa de pós-doutorado RCC (2018-2020), e Pesquisador de Pós-doutorado na Universidade Complutense de Madri (2020-2022). As suas principais linhas de estudo lidam com os santuários gregos e o seu desenvolvimento histórico, mais especificamente os casos de Dodona, no Épiro, e de Dion, na Macedônia. Estas análises levaram Chapinal-Heras a pesquisar como a religiosidade e a política estão conectadas. Esse trabalho permitiu que o autor desenvolvesse uma pequena estadia de pesquisa na Universidade de Oxford (Reino Unido, 2014), na Universidade Ioannina (Grécia, 2015), na Universidade Aarhus (Dinamarca, 2016) e na Fundação Hardt (Suíça, 2022). Dentre as suas principais publicações temos *Experiencing Dodona: The Development of the Epirote Sanctuary from Archaic to Hellenistic Times*,



publicado pela De Gruyter (2021) e a organização da obra *People on the Move across the Greek World*, pela Universidade de Sevilha (2021)

**Eduardo Tavares Lima Trajano** é Graduado em fisioterapia pela Universidade Severino Sombra (USS) em 2008, realizou mestrado (2011) e Doutorado (2015) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no programa de Biologia Humana e Experimental atuando diretamente em projetos com ênfase em doenças pulmonares obstrutivas crônicas (DPOC), estresse oxidativo, reparo cutâneo em queimaduras, dano de DNA e laser terapêutico. Possui experiência na área de fisioterapia hospitalar e ambulatorial. Docente da Universidade de Vassouras desde 2011, atuando no ciclo básico dos cursos da área de saúde. Atualmente é professor titular e coordenador do mestrado profissional em saúde com a atuação na área de urgência e emergência.

**Elena Duce Pastoré** Licenciada em História (2011) e Graduada em Ciências da Antiguidade (2017) pela Universidade Autônoma de Madri. Em 2019, defendeu a sua tese de doutorado intitulada *El matrimonio en la Grecia Clásica: periodos arcaico y Clásico*. Atualmente, é Professora Doutora Auxiliar do Departamento de História Antiga, Medieval, Paleografia e Diplomática da Universidade Autônoma de Madri (Espanha). Membro do projeto I+D+i geração de conhecimento 2020 *La democracia antigua en el discurso y en la construcción de la república modernal*. Data de início, 1 de setembro de 2021, (duração de 3 anos). É membro da equipe de pesquisa *La construcción del pasado en la Grecia Arcaica y Clásica. Mecanismos compositivos, genealogías y catálogos* (PID2019-110908GB-I00), financiada pelo ministerio de ciencia e innovación, 2020-2024 (duração de 4 anos). Membro do grupo de inovação docente *CLIOGEN* (Universidad de Barcelona). GINDO-UB/187 (desde a sua aprovação em novembro de 2021). Membro do projeto *Gynaikes, Mujeres: Mujeres, Dones, Emakumeak, Mulleres de Grecia y Roma* (FCT-20-16887), pela resolução de junho de 2022. Membro do projeto *Historia sobre piedra, metal y cerámica. Introducción al uso de fuentes epigráficas en la docencia de Historia antigua*, que marca o Programa de Incentivo a Inovação Docente da Universidade de Zaragoza (PIIDUZ – PIIDUZ 1 - Emergentes) nº 699, para o período de 2022/2023. Membro do grupo de pesquisa *Hiberus*- janeiro de 2022- janeiro de 2023. Contato: elena.duce@uam.es

**Fábio de Souza Lessa** é Professor Titular de História Antiga do Instituto de História (IH) e dos Programas de Pós-Graduação em História

Comparada (PPGHC) e de Letras Clássicas (PPGLC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Membro do Laboratório de História Antiga (LHIA) / UFRJ e Membro Colaborador do Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Bolsista Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4829-6651>

**Gustavo Robichez de Carvalho** é Graduado em Engenharia de Computação (2000), Mestre (2003) e Doutor em Informática (2007), pela PUC-Rio. É Professor da PUC-Rio. Coordenador Central de Educação a Distância na PUC-Rio. Exerce a função de Coordenador Executivo do Laboratório de Engenharia de Software (LES) da PUC-Rio, onde coordena diversos projetos. Pesquisador e Conselheiro do Instituto de Gestão de Riscos Financeiros e Atuariais da PUC-Rio (IAPUC). Coordenador do Núcleo de Tecnologia em Comunicação (NUTEC) do Departamento de Comunicação da PUC-Rio. Coordenador da Especialização em Transformação Digital da PUC-Rio; Cofundador do ECOA PUC-Rio, um movimento focado em experimentação, co-criação, tecnologia e educação digital. É um entusiasta da multidisciplinaridade, atuando na aplicação de tecnologia para transformar a sociedade. Exemplos de iniciativas envolvem a atuação estratégica no Legalite ([www.puc-rio.br/legalite](http://www.puc-rio.br/legalite)), no Núcleo de Tecnologia em Comunicação (NUTEC) e na promoção de iniciativas quanto a transformação digital no setor de seguros e resseguros (IAPUC) e óleo e gás (LES). Tem larga experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Planejamento Estratégico e Engenharia de Software, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento e reorganização de TI, avaliação de tendências em TI, qualidade de software, aquisição de software, processos de desenvolvimento de software, governança de sistemas abertos, reuso e arquitetura de software, Big Data e Data Science; Inteligência Artificial, Mapeamento e Otimização de Processos, Distributed Ledger Technologies, Blockchain e Smart Contracts. Já realizou atividades de consultoria em empresas como MAG Seguros, IRB, Escola Nacional de Seguros, Grupo Globo, Itaú, Bradesco, Petrobrás, SERPRO, CEDAE, SulAmérica, Ingresso.com, Eletronuclear, Furnas, MPRJ e IBM. Participa/participou de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação financiados pelo CNPq, CAPES, FAPERJ e FINEP.

**Javier Jara Herrero** é historiador pela Universidade de Salamanca. A sua linha de pesquisa está fundamentalmente centrada na temática do oráculo de Delfos, na Esparta clássica e no desenvolvimento democrático argivo. Publicou diversos livros em revistas especializadas e participou de congressos nacionais e internacionais, onde expôs os resultados de suas investigações. É autor, também do livro *Las Guerras Médicas: Grecia frente a la invasión persa* (Madrid, 2021). Contato: javijara@usal.es

**José Roberto Fani Tambasco** é Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais; Mestre em Ciências Ambientais; Defensor Público Federal; Integrante do Grupo de Trabalho Comunidades Tradicionais da Defensoria Pública da União desde 2014; Representante da DPU no Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais– CNOPT (2021/23); Membro do Núcleo de Estudos afro-brasileiros e indígenas da Universidade de Vassouras–NEABI; Professor no curso de pós-graduação em História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena da Universidade de Vassouras. Contato: [jrftambasco@gmail.com](mailto:jrftambasco@gmail.com)

**Larissa Alexandra da Silva Neto Trajano** é Graduada pela Faculdade Adventista de Fisioterapia na Bahia (FADBA). Pós-graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em Geriatria e Gerontologia pela Universidade Aberta de Terceira idade (UNATI). Mestre em ciências – biologia humana e experimental (BHEx) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na área de reparo tecidual pulmonar. Doutora em ciências – Biologia Humana e experimental (BHEx) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde estudou os efeitos do laser de baixa potência no reparo do tecido muscular em modelos animais e em cultura de células. Estágio de Pós doutorado em Biociências pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no qual estudou os efeitos do laser de baixa potência em tecido muscular cardíaco em modelo de lesão pulmonar aguda. Atualmente é professora adjunta II na Universidade de Vassouras, ministrando aulas no programa de Mestrado Profissional em Diagnóstico em Medicina Veterinária, no programa de Mestrado em Ciências Aplicadas em Saúde, nos cursos de enfermagem, odontologia, educação física e medicina. Vice-coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Diagnóstico em Medicina Veterinária da Universidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2600-9770>.

**Lidiane Aparecida Santana Nunes** é Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Ciências Aplicadas em Saúde da Universidade de Vassouras – RJ (2022); Pós-graduada em Oncologia Clínica pela Universidade de Vassouras, Vassouras - RJ (2019); Graduada em Fisioterapia pela Universidade Severino Sombra, USS. Vassouras - RJ (2009). Monitora voluntária de Anatomia Humana (Anatomia I e Anatomia II) no período de 02/2007 a 12/2009 para vários cursos da área da saúde. Atualmente é fisioterapeuta particular com experiência em pediatria, neurologia, oncologia e pediatria.

**Lucía Pagola Sánchez** é graduada em História pela Universidade Complutense de Madri (2019) e realizou o Mestrado Interuniversitário em História e Ciências da Antiguidade pelas Universidades Autônoma e Complutense de Madri (2021). Atualmente, está cursando o segundo ano da graduação em Filologia Clássica Universidade Complutense de Madri e, no próximo ano letivo, iniciará a sua tese de doutorado pela Universidade Complutense de Madri, na qual se voltará para a *stásis* na Grécia arcaica. Contato: [lupagola@ucm.es](mailto:lupagola@ucm.es)

**Luis Filipe Bantim de Assumpção** é Graduado em História (Simonsen), Mestre em História Política (UERJ) e Doutor em História Comparada (UFRJ), com estágio de Pós-doutorado em Letras Clássicas (UFRJ). Tem experiência com História Antiga, Literatura Clássica, Recepção da Antiguidade, Teorias e Metodologias da História e Ensino de História. Atualmente, ocupa o cargo de Coordenador Local de Doutorado, por meio do PCI entre a Universidade de Vassouras e a UNISINOS-RS, e de Professor Adjunto I dos cursos de Pedagogia e Direito da Universidade de Vassouras, campus Maricá. Assumpção é líder e pesquisador do Grupo de Pesquisa Integrada em História, Patrimônio Cultural e Educação – GHiPE, também nesta Universidade, atuando na linha de pesquisa Ensino de História e História da Educação. Participou da organização do livro *Para além do Vale do Café – ensaios em História, Patrimônio Cultural e Educação* e foi um dos idealizadores do Congresso *Encontros Transatlânticos – Diálogos em História, patrimônio Cultural e Educação*, que serviu de referencial para a organização da presente obra.

Contato: [lufilipe.assumpcao@universidadedevassouras.edu.br](mailto:lufilipe.assumpcao@universidadedevassouras.edu.br)

**Manel García Sánchez** é Licenciado em Filosofia e Licenciado em História pela Universidade de Barcelona. Doutor em História, tendo recebido o Premio Extraordinario de Doctorado, pela Universidade de

Barcelona. É Professor agregado de História Antiga do Departamento de História e Arqueologia da Universidade de Barcelona. É membro do grupo de pesquisa *Centro para el Estudio de la Interdependencia Provincial en la Antigüedad Clásica* (CEIPAC), registrado na Universidade de Barcelona, sendo o pesquisador principal do *CLIOGEN: Grup d'Innovació Docent sobre Gènere i Història* (GINDO-UB/187). As linhas de pesquisa com as quais se interessa são: História e Gênero na Antiguidade; História da Antiga Pérsia; História da democracia grega; a representação da alteridade oriental no mundo clássico e a sua recepção na cultura ocidental; tradição clássica. Dentre os seus textos mais importantes temos *Los jardines del Gran Rey de Persia* (2020), *La invención de la alteridad: griegos y persas* (2019), *¿Príncipes o tiranos?: La Ciropedia de Jenofonte, la monarquía aqueménida y los specula principum de la modernidad (siglo XVI)* (2019), bem como a organização das obras *Mujeres, género y estudios clásicos: un diálogo entre España y Brasil* (2019) e *'Politeia': los sistemas políticos griegos en la tradición y en la modernidad* (2019)

**Manuel Elias Rey-Álvarez** é graduado em História da Arte e Mestre em História da Arte espanhola pela Universidade Complutense de Madri. Atualmente, desenvolve os seus estudos em Engenharia da Ciência da Computação, entre Espanha e Itália. Rey-Álvarez realizou estagiou, dentre outros lugares, no Departamento de Conservação do Monastério San Lorenzo d'El Escorial, no Patrimônio Nacional. Ele colaborou com o projeto de inovação docente “Experimenta la Antigüedad Digital”, coordenado por Diego Chapinal-Heras, além de ministrar conferências em universidades estrangeiras e no Museu do Prado, sobre tecnologias aplicadas à pesquisa em História da Arte. Rey-Álvarez também participou na organização do projeto Patrimônio Nacional Royal Collections Gallery.

**Marco Aurélio dos Santos Silva** possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Severino Sombra/Universidade de Vassouras (2008). Especialização em Fisioterapia em Terapia Intensiva também pela Universidade Severino Sombra/Universidade de Vassouras (2009). Mestrado (2011) e Doutorado (2016) em Ciências - Biologia Humana e Experimental pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade de Vassouras. Docente dos Cursos de Graduação de Medicina (desde 2014), Educação Física (desde 2019), Psicologia (Campus Vassouras desde 2011), Psicologia (Campus Maricá desde de 2021) e como membro do corpo docente permanente e orientador do Programa de Mestrado Profissional

em Ciências Aplicadas em Saúde (Medicina III), no Campus Vassouras desde 2016. Coordenador Interino do Curso de Graduação em Educação Física (2019) e do Curso de Graduação em Fisioterapia da Universidade de Vassouras/Campus Saquarema (2022). Tem experiência na área de Anatomia, Biofísica e Fisiologia, Fisiologia Humana, Fisiologia do Exercício, Anatomofisiologia Cerebral, Neurociências e Biomecânica, bem como na orientação/supervisão do desenvolvimento de dispositivos que solucionem problemas nas áreas de Ensino em Primeiros Socorros, Atendimento Pré-Hospitalar (APH) e Hospitalar, Cirurgia e Reabilitação Cardiorrespiratória. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2400-6656>

**Natalia Gómez-García** é graduada em História pela Universidade Complutense de Madri e Mestre em História e Ciências da Antiguidade, pela mesma Universidade e pela Universidade Autônoma de Madri. Atualmente, Gómez-García trabalha em sua tese de Doutorado no Departamento de Pré-história, História Antiga e Arqueologia da Universidade Complutense de Madri, onde detém um contrato de pré-doutorado com o Ministério das Universidades para a realização destes objetivos de pesquisa (bolsa de estudos “Formación al Profesorado Universitario”, FPU19/148). A autora realizou estágios na Universidade de Sheffield (2018), na Escola Espanhola de História e Arqueologia de Roma (2021) e na Universidade de Harvard (2022). Ela integra o grupo de pesquisa Cidades Romanas (Roman Cities) e colabora com o projeto R+D+i “Nuevas bases documentales para el estudio histórico de la Hispania romana de época republicana: ciudadanía romana y latinidad (90-45 a.C.)” (PID2019-105940GB-I00) (4 anos). Somado a isso, Gómez-García participou do projeto de inovação docente “Experimenta la Antigüedad Digital” (Chamada Innova-Docencia, nº 361, ano acadêmico 2021-2022) e, atualmente, está envolvida com o projeto “Del Museo al Aula: Arqueología y Patrimonio en 3D” (Chamada Innova-Docencia, nº 339, ano acadêmico 2022-2023). Os seus interesses de pesquisa incluem o imperialismo romano, a construção de identidades na Antiguidade, especificamente a dos povos da Galícia nos tempos romanos, bem como epigrafia e historiografia latinas.

**Sergio España-Chamorro** é Doutor pela Universidade Complutense de Madri (2017). Atualmente, é pesquisador Marie Curie IF na Universidade la Sapienza de Roma, após desfrutar de diversos contratos de Pós-doutorado no Instituto Ausonius (CNRS-Université Bordeaux Montaigne, UMR 5607), na Escola Espanhola de História e Arqueologia

de Roma (EEHAR-CSIC) e na UCM. Foi pesquisador visitante nas Universidades de Southampton, Bari, Sevilha, Sorbonne de Paris e no CIL da Academia de Berlim e Brandeburgo. As suas publicações se resumem em dois livros como autor, quatro como organizador e aproximadamente sessenta artigos em revistas e capítulos de livro que podem ser consultados em: <https://uniroma1.academia.edu/SergioEspanaChamorro>. Contato: [sergio.espana@uniroma1.it](mailto:sergio.espana@uniroma1.it)

**Unai Iriarte** é graduado em História (USAL); Mestre em Estudos Históricos Avançados (US); Mestre em Formação de Professores da Educação Secundário e Bachillerato (UNED; Doutor em História Antiga (US). Atua na área de História Antiga, no Departamento de Clássicos da Universidade de Harvard. Dentre os seus artigos mais importantes, temos *Las mujeres como motor de cambio en la tiranía de los Pisistrátidas* (2022); *Peisistratus in Salamis: Who Captured the Island?* (2022); *A tyrant is not Almighty: Political Institutions under Peisistratid Athens* (2021). Atua como pesquisador projeto *The European Regional Development Fund (ERDF) (01/01/2021-)* (código: Feder US-1380257): *Antigüedad y modernidad: la doble existencia histórica del sistema político democrático*, coordenado pelo Prof. Dr. Cesar Fornis Vaquero e Prof. Dr. Antonio Hermosa Andujar. Participa do *National Research Project (01/09/2021-)*, pelo Ministério de Ciência e Inovação da Espanha *La democracia Antigua en el discurso y en la construcción de la república moderna*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Laura Sancho Rocher. Participa do grupo de inovação docente sobre gênero e história (*Clíogen*) (2021-), aprovado pela Universidade de Barcelona (FCT-21-16887) e do projeto aprovado pelo Ministério de Ciência e Inovação da Espanha (FECYT) *Gynaiques, Mulieres: Mujeres, Dones, Emakumeak, Mulleres de Grecia y Roma*, coordenado pelo Prof. Dr. Manel García Sánchez. Contato: [uiriararte@fas.harvard.edu](mailto:uiriararte@fas.harvard.edu)

*"Este livro é um exemplo concreto de cooperação internacional e a prova de que distância geográfica não é impedimento para que cooperação de alto nível ocorra".*

**Prof. M.Sc. Hamilton Moss de Souza**

Assessor de Relações Institucionais da Presidência da FUSVE

A pesquisa acadêmica envolve o trabalho colaborativo e a disposição de pessoas em desenvolverem conhecimento sobre uma temática, para alcançar resultados fundamentados em teorias e metodologias com impacto social. Essa típica imagem do pesquisador converge com a ideia de trocas científicas que vivenciamos em nossa instituição e com diálogo com outros centros de pesquisa espalhados pelo mundo. Assim, busca-se agilizar interações intelectuais que diminuam fronteiras entre práticas, ideias, métodos e formas de comunicação científica. Não podemos esquecer, que ainda estamos em um cenário que sente, e muito, os efeitos de uma pandemia e que vem se esforçando para superar os impactos sociais, políticos e econômicos que esta causou nos países – em alguns mais, em outros menos. Dessa forma, é evidente que o Ensino, independentemente da área de conhecimento e atuação, precisa entender o espaço no qual atua e pretende agir, tomando a relação entre o presente e o passado, para fomentar uma expectativa de futuro.

**Os organizadores**

