

JANEIRO/2024 – ANO VIII – NÚMERO 1 - ISSN 2527 - 0621

M1
mythos

REVISTA DE
HISTÓRIA
ANTIGA E
MEDIEVAL

ENSINO DE HISTÓRIA E USOS DO PASSADO
A ANTIGUIDADE NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE
NACIONAL BRASILEIRA E NO CURRÍCULO

COORDENAÇÃO

JULIANA BATISTA CAVALCANTI (IFES/LHER-UFRJ)

FELINTO PESSOA DE FARIA NETO (COLÉGIO BATISTA/LHER-UFRJ)

NÚCLEO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE HISTÓRIA ANTIGA E MEDIEVAL
NEMHAM/CNPQ



ETHOS
editora



Expediente

Reitora

Profa. Dra. Luciléa Ferreira Lopes Gonçalves

Vice-Reitora

Profa. Dra. Lilian Castelo Branco

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação (PROPGI)

Prof. Dr. Allison Bezerra Oliveira

Curso de História

Coord. Profa. Dra. Regina Célia Costa Lima

NEMHAM - Núcleo de Estudos Multidisciplinares de História Antiga e Medieval

Coord. Prof. Dr. Fabrício N. de Moura

Editor

Fabricio Nascimento de Moura – Professor Assistente de História Antiga e Medieval da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

Editora Adjunta

Lennyse Teixeira Bandeira – Profa. Doutora pelo programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGHC)

Diagramação:

Juliana Maria de Souza Xavier, Lennyse Teixeira Bandeira, Karla Daniele dos Anjos Lopes e Milena da Trindade Gomes

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão -UEMASUL

Rua Godofredo Viana, 1300 - Centro. CEP. 65901- 480, Imperatriz - MA

Conselho Editorial Nacional

Adriana Vidotte - UFG
Adriana Maria de Souza Zierer – UEMA
Alair Figueiredo Duarte – UERJ
Alexandre Guida Navarro – UFMA
Álvaro Alfredo Bragança Júnior – UFRJ
Ana Lívia Bomfim Vieira – UEMA
Ana Teresa Marques Gonçalves - UFG
André Leonardo Chevitarese – UFRJ
Armênia Maria de Souza – UFG
Claudia Costa Brochado – UNB
Cynthia Cristina de Moraes Mota – UNIR
Deivid Valério Gaia – UFRJ
Dulce Oliveira Amarante dos Santos - UFG
Fábio de Souza Lessa - UFRJ
Fábio Vergara Cerqueira – UFPEL
Gilberto da Silva Francisco - UNIFESP
Glaydson José da Silva – UNIFESP
Henrique Modanez de Sant’Anna - UNB
Josué Berlesi – UFPA
Maria Aparecida de O. Silva – UNIFESP
Maria Regina Cândido – UERJ
Paulo Roberto Gomes Seda – UERJ
Pedro Paulo Abreu Funari – UNICAMP
Renata Cristina de S. Nascimento – UFG
Semíramis Corsi Silva – UFSM

Conselho Editorial Internacional

Clarisse Prêtre - Université Paris Ouest
Gerardo Fabián Rodríguez – Univ. de Mar del Plata
Maria Cecília Colombani – Univ. de Mar del Plata
Rosuel Lima Pereira – Univ. de Guyane – France
Victor Hugo Mendez Aguirre – Univ. Nacional Autónoma de México

Mythos: revista de História Antiga e Medieval / Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Núcleo de Estudos Multidisciplinares de História Antiga e Medieval. Imperatriz: UEMASUL / NEMHAM, ano VIII, n. I, v. XXI (jan-mar. 2024) -

Trimestral.

ISSN 2527- 0621

1. História antiga e medieval – Periódicos. I. Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Núcleo de Estudos Multidisciplinares de História Antiga e Medieval.

CDU 94(05)

SUMÁRIO

06

Juliana Batista Cavalcanti
Felinto Pessôa de Faria Neto

Ensino de História e usos do passado: a Antiguidade na formação da identidade nacional brasileira e no currículo

26

Ariane Souza da Silva

As Línguas-Clássicas: Um Breve Panorama Do Seu Início Até A UFRJ
The Classical Languages: A Brief Overview Of Its Beginnings Until UFRJ

47

Bruno Santrovitsch da Silva
Thamiris das Graças Pereira

Antiguidade, Tradição Clássica E Extrema Direita: Identidade E O Lugar Do Ensino De História Antiga No Brasil

65

Caroline Dâmaso Ferreira
Mariana Bonat Trevisan

O Heavy Metal No Ensino De História E O Medievalismo: Uma Análise Do Álbum Temple Of Shadows Do Angra

85

Fábio Frohwein de Salles Moniz

Breves Considerações Sobre A Punição De Escritores E A Censura De Livros Na Antiguidade

Felinto Pessôa de Faria Neto

102

O Poder do Estado Sobre A Memória – A Construção da Identidade Nacional Brasileira: A Historiografia e o IHGB

Francisco Rocha

126

Alexandre “O Grande” Era Gay? Memória E Instrumentalização do Passado: Anacronismos E Distorções Sobre Alexandre III, Da Macedônia

**José Petrúcio de Farias Junior
Gizeli da Conceição Lima**

140

Usos do passado e ensino de história: reflexões sobre a presença literária antiga na narrativa escolar brasileira no período oitocentista

José Petrúcio de Farias Junior

162

História Antiga em Manuais de Ensino de História Oitocentistas E Produção De Uma Identidade Nacional

Josué Berlesi

179

A “História Sagrada” No Brasil: Uma Análise Da Influência Religiosa no Ensino Básico E Os Desafios Para O Estado Laico

194

Juliana Batista Cavalcanti

Atos De Tomé. Tradições Inventadas E Interações Culturais na Ásia

208

**Adilza Bandeira da Silva
Renato Pinto**

Representações Do Classicismo No Novo Recife: O Projeto De
Embelezamento Civilizatório

226

Victor Veloso Santos

A queda da Antiguidade – crise, identidade cultural e um novo percorrer
curricular

243

Ygor Klain Belchior

Radicalização E Usos Do Passado: A Esparta Brasileira

Editorial

Ensino de História e usos do passado: a Antiguidade na formação da identidade nacional brasileira e no currículo

Juliana B. Cavalcanti¹
Felinto Pessoa de Faria Neto²

Editorial recebido em 06 de novembro de 2024
Editorial aceito em 13 de novembro de 2024

Seja no vocabulário seja em monumentos e prédios espalhados nos centros históricos das mais distintas cidades brasileiras, é inegável as fortes influências das sociedades mediterrânicas antigas nos processos de formação ou como uma das bases fundantes da sociedade brasileira. Isso faz com que a Antiguidade seja um período de importante atenção para o professor de História, especialmente em momentos de (i) negacionismo, (ii) apropriações por grupos anti-ciência, (iii) fundamentalistas, (iv) utilização de personagens situados na Antiguidade como forma de legitimação de pautas.

Bons exemplos disso são:

(1) As apropriações feitas pelos governos nazifascistas, na Itália e na Alemanha, do Império Romano como meio de legalizar seus projetos imperialistas e de extermínio às minorias, como judeus, ciganos e pessoas

¹ Coordenadora do LHER-UFRJ. IFES-Colatina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4959-1644>.

² Doutor em História pelo Programa de Pós-graduação de História Comparada (PPGHC/UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5519-2829>.

com deficiência, ao se apresentarem como continuadores ou legítimos herdeiros de supostos “ideais romanos”.

(2) a reescrita de Jesus por grupos fundamentalistas onde Jesus e os primeiros cristãos passam a ser defensores do Estado Mínimo, tais grupos, ainda são fervorosos críticos de políticas de igualdade de gênero, por exemplo.

Somado a isso, observa-se no cenário nacional a permanência de um olhar defasado sobre os nossos materiais didáticos quanto ao ensino de História

Antiga, como já foi pontuado pelas professoras Neide Theml e Regina Bustamente, onde prevalece um discurso cristalizado de uma perspectiva eurocentrada.

Nesse sentido, consideramos urgente e necessária a organização de um dossiê que tenha discussões voltadas para o Ensino de História e contemple uma percepção de Antiguidade que não se restringia apenas a Grécia e Roma e que simultaneamente trabalhe com documentações de naturezas distintas sobre essa periodização, como cultura material, textos, epigrafias, entre outros.

Arianne Souza da Silva, em “*As Línguas-Clássicas: um breve panorama do seu início até a UFRJ*” demonstra como a cultura grega e romana se consolidaram na Antiguidade, ao ponto de serem consideradas pertencentes a uma Antiguidade Clássica, por conseguinte, possuidoras de Línguas Clássicas. O estudo, sistematização e aprimoramento do sistema linguístico dos gregos e romanos, ao ser observado nas gramáticas, epopeias, poesias, textos teatrais etc., demarca uma atuação política, estética, cultural e estabelece relações de poder, pois compreende-se a língua como uma ferramenta sócio-histórico-cultural que nos possibilita aprender sobre o mundo.

Arianne historiciza marcos importantes da relação das Línguas Clássicas com o Brasil, tais como: (i) através das caravelas portuguesas, em 1549 no Brasil, tem-se a história do ensino de Línguas Estrangeiras e do início da sistematização da educação brasileira, que começa com a expedição de Tomé de Sousa. Com a tripulação vieram os jesuítas, e aqui nos trópicos começaram a ensinar o Latim, o Grego e o Português / (ii) o currículo das escolas jesuítas abarcava o estudo dos clássicos, língua e literatura, passando pelo filtro dos dogmas cristãos / (iii) os bacharéis formados pelo Colégio Pedro II (criado em 1837) tinham um conhecimento aprofundado em Língua e Literatura Latina, Língua e Literatura Grega / (iv) no ensino, a partir da proclamação da República, em 1889, os estudos clássicos eram vistos como ornamentos, sem uma necessidade pragmática para se manter no currículo / (v) com o surgimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos anos 1930, houve uma proliferação dos cursos de Letras Clássicas / (vi) em 1942, a Reforma Capanema fez com que os estudos clássicos fossem valorizados em toda a educação secundária / (vii) em 1954, foi criada a primeira Associação de Estudos Clássicos do Brasil por iniciativa do Prof. Dr. Robert Henri Aubetron / (viii) em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), os estudos clássicos e outras disciplinas tornam-se optativas, o que levou os clássicos ao quase desaparecimento / (ix) em 1971, tem-se o reinício das atividades das Letras Clássicas com a regulamentação dos cursos de pós-graduação na USP e na UFRJ / (x) nos anos 80, foi criado a SBEC - Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos - impulsionando, até hoje, a existência de pesquisas, congressos, seminários, colóquios e jornadas sobre os estudos na área dos clássicos.

Arianne faz menção da inauguração em 1968, do Departamento de Letras na antiga Faculdade Nacional de Filosofia e, após 1985,

passando ao Campus Universitário da Ilha do Fundão como Faculdade de Letras, onde encontra-se até hoje. Os fluxogramas da Licenciatura e do Bacharelado das Letras Clássicas na UFRJ comportam disciplinas e atividades acadêmicas que englobam as áreas de linguísticas, literaturas e línguas, sejam elas vernáculas, clássicas e estrangeiras. Os cursos de Mestrado e de Doutorado inserem-se na Área de Conhecimento de Culturas da Antiguidade Clássica. A UFRJ é uma instituição referência aos Estudos Clássicos no Brasil.

Por fim, a autora menciona como a linguagem é uma ferramenta e resultado da atividade humana que deve ser entendida como uma condição social da própria sociedade e, por isso, deve ser analisada como um veículo para se aprender sobre o mundo, afinal, a língua é lugar de memória de um povo.

Bruno Santrovitsch da Silva e Thamiris das Graças Pereira em *“Antiguidade, tradição clássica e Extrema Direita: identidade e o lugar do ensino de História Antiga no Brasil”*, discutem a relação dos usos da Antiguidade Clássica pelos movimentos de Extrema Direita, para isso, analisam a relação do uso da História Antiga para a construção de uma ‘identidade ocidental’. Os autores refletem sobre os desafios ao ensino de História Antiga, em especial na Antiguidade Clássica, ao que tange aos enfrentamentos por eles apresentados.

Bruno e Thamiris demarcam historicamente um ponto axial para o entendimento de os clássicos como referencial para a identidade europeia – o Renascimento, que ultrapassa a ideia de retomada da Antiguidade Clássica, pois instaura uma nova relação com a Antiguidade. Os autores ainda destacam que, a disciplina História Antiga (Antiguidade Clássica) tem aspirações universais, etnocêntrica e com viés moralizante para a pretensa edificação do ser humano.

Os autores relacionam a formação da identidade nacional brasileira a partir de lastros de uma herança traditiva vinculada à Antiguidade Clássica. Assim, como também apresentam a relação entre a II Guerra Mundial e a utilização simbólica de elementos da Antiguidade Clássica, como exemplos: (i) o uso do *fasces*, proveniente da Roma Antiga, ter sido utilizado pelo fascismo italiano ao ponto de vir a emprestar a terminologia que denominaria este movimento de Extrema Direita radical: o fascismo / (ii) Hitler enaltece a cultura espartana, sendo exemplo de Estado e racialidade para a história humana / (iii) a letra grega lâmbda presente nos escudos espartanos pode ser verificada por grupos de Extrema Direita franceses / (iv) a utilização da democracia ateniense antiga servindo de base moral e histórica aos teóricos liberais escravistas do Sul confederado, durante a Guerra Civil Americana, que buscavam justificar o convívio entre uma suposta democracia e a escravidão empregando como paralelo o modelo ateniense.

Os autores questionam as apropriações da Extrema Direita na utilização indevida da Antiguidade Clássica, cabendo aos profissionais da História um posicionamento contundente e contrário as tais tradições inventadas. Neste sentido, o estudo e o ensino de História Antiga no Brasil detém uma responsabilidade moral e devem se mostrar engajados nas disputas e problemáticas postas pelo tempo atual. Eles terminam com uma reflexão, que ao mesmo tempo é um convite: que os usos, desusos e abusos da Antiguidade Clássica encontrem um fazer historiográfico sério, combativo e responsável.

Catiane Caroline Dâmaso Ferreira e Mariana Bonat Trevisan em “*O heavy metal no ensino de História e o medievalismo: uma análise do álbum Temple of Shadows do Angra*” analisam o uso do Heavy Metal no ensino de História, com foco no álbum *Temple of Shadows* da banda Angra. Para tal, demonstram que a música pode ser mediada por

elementos didáticos e pedagógicos nos processos de aprendizagem e no ensino de História, pois a canção possibilita ao aluno perceber o contexto e os problemas existentes no período estudado.

Segundo Catiane e Mariana, o Heavy Metal é um estilo no qual, temáticas históricas se fazem muito presentes em suas composições; a incorporação desse gênero musical em sala de aula pode ser uma estratégia eficaz de aprendizagem histórica. Elas analisaram o álbum *"Temple Of Shadows"*, lançado em 2004 e retrata a história de um cavaleiro cruzado (o Caçador das Sombras) em sua aventura permeada de drama, questões religiosas/espirituais e amorosas. A banda traz o medieval para o contexto musical. As letras abordam questões como os princípios morais dos portugueses, a busca por riqueza material, fama e a banalização da vida. Além dos elementos místicos como fé, divindade e redenção, o álbum se baseia historicamente nas Cruzadas, um marco da Idade Média.

O artigo ao analisar o álbum *"Temple Of Shadows"* do Angra, propõe: (i) trabalhar o tema sobre as Cruzadas como ferramenta didática para o ensino de História / (ii) examinar o uso do Heavy Metal como recurso educacional / (iii) identificar que o álbum debate as inconsistências dos conflitos no Oriente Médio, refletindo sobre o uso do discurso religioso para promover ódio e repressão, temas que podem ser discutidos em contextos atuais, como os conflitos em Israel e Palestina.

Fábio Frohwein de Salles Moniz em *"Breves considerações sobre a punição de escritores e a censura de livros na antiguidade"* apresenta a prática de punição de autores de obras literárias e da censura de livros ao longo da Antiguidade, evidenciando como diferentes sociedades e instituições moldaram e justificaram o controle sobre a produção e circulação de obras impressas. Segundo Fábio, nunca houve um modelo

único para o controle de livros na história do Ocidente, ou seja, de censura, pois em cada momento/espço em que se materializa a censura, relaciona-se com as especificidades da sociedade onde ela se manifesta.

Para Fábio, desde os gregos, autores foram perseguidos em momentos históricos distintos, por motivos variados, quer na tão celebrada democracia ateniense, quer nas mais sombrias dinastias de imperadores romanos. Ele apresenta uma série de episódios que fazem referência sobre a censura, dentre esses: (i) de maneira geral, a cultura helênica, em seu áureo período, caracterizou-se pela liberdade de pensamento e a censura era frequentemente associada à autocracia / (ii) Frínico (535 - séc. V a.C.), que encenou sua tragédia *O saque de Mileto* em 492 a.C., levando o público ateniense às lágrimas – porém aqueles que ficaram irritados, fizeram com que Frínico fosse punido com uma multa de mil dracmas e proibiram que a obra fosse encenada novamente / (iii) embora os romanos não tivessem uma lei específica para censurar autores e livros, o crime de *perduellio* (traição) serviu como parâmetro para essa tipificação legal / (iv) a *auctoritas* (autoridade de classe) dos magistrados da República pode ter sido suficiente para dissuadir a escrita crítica contra os contemporâneos – a própria *auctoritas* exercia poder de *reprehensio*, uma espécie de censura legítima / (v) o decreto senatorial de 8 d.C. sobre traição ajudou o imperador a levar adiante sua vingança contra insultos que Severo teria proferido em seus discursos, conseguindo condená-lo ao banimento para Creta / (vi) Tito Labieno (c. 100 - 45 a.C.) teria sido o primeiro autor cujas obras foram proscritas com base na lei contra traição / (vii) Timágenes (séc. I a.C. - ?), historiador grego, destruiu trechos de sua narrativa histórica que diziam respeito a Augusto, pois o imperador ficou desagradado com certas passagens que considerou ofensivas a si e a sua família / (viii): o fabulista

Caio Júlio Fedro (30/15 a.C. - 44/50 d.C.) foi punido por escrever versos ofensivos a Lúcio Élio Sejano (20 a.C. - 31 d.C.), prefeito pretoriano do imperador Tibério Cláudio Nero César (r. 14 - 37 d.C.) / (ix) o caso extremo de censura sob o governo de Domiciano é o do historiador Hermógenes de Tarso (séc. I - séc. I d.C.), executado devido a “alusões incautas” / (x) nos séc. II e III d.C., registram-se casos de censuras a cristãos, que, já em 35 d.C., haviam sido proclamados seguidores de uma doutrina *strana et illicita* conforme decreto do Senado romano / (xi) Esperato, um cristão de Scillium, foi executado em 180 d.C. porque tinha em sua posse livros e cartas de Paulo / (xii) o Concílio de Éfeso (431 d.C.) condenou os escritos do monge Nestório / (xiii) o papa Leão I (r. 440-461) reforçou as proibições das obras de Porfírio, Eunômio, Maniqueu, Orígenes de Alexandria (185 - 253 d.C.).

Desde a Antiguidade, observam-se punições e censuras quando o poder instituído sente-se ameaçado. Ferramentas foram utilizadas para manter o poder e controlar a disseminação de ideias consideradas perigosas ou subversivas.

Felinto Pessoa de Faria Neto em “O poder do Estado sobre a memória – a construção da identidade nacional brasileira: a historiografia e o IHGB” demonstra os interesses de o Estado Imperial Brasileiro e de uma elite aristocrática em construir um projeto de nação, nacionalismo, padrão estético, monetário e educacional. Para isso, estabeleceram proximidade ética e estética com a Antiguidade Clássica Greco-Romana, afinidade histórica e administrativa com a burocracia do Estado Português e com modelos de nacionalismos europeus. Os personagens engajados na formação desta identidade nacional eram membros de uma elite branca machista, cristã e racista.

Este projeto conseguiu adulterar o passado, silenciar vozes e artificializar o presente, ancorado em uma pseudo-veracidade baseada na cientificidade e na intelectualidade. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) atende à agenda de interesses do Estado, sendo responsável pela construção de uma história oficial/artificial baseada em “fundamentações históricas” e oficializada pelo Estado. Segundo Felinto, a construção de o Estado brasileiro ocorre em paralelo com a formação de campos de poder, contribuindo para a consolidação de organizacionacidade do universo cultural, unificando códigos, patronizando o sistema linguístico, construindo um sistema educacional e adotando um padrão monetário. Busca-se na construção e reprodução de referenciais culturais, a idealização da homogeneidade nos elementos de identificação que perpassam as vivências e experiências no cotidiano, em especial, a linguagem burocrática estatal. Isto produz um sistema de representações coletivas que vão se interiorizando e formando uma identidade nacional. Segundo o autor, o projeto colonizador luso no Brasil setecentista mediado por um viés mercantilista do território colonial se reconfigura no Brasil oitocentista independente, adotando novas estratégias ao promover um Estado imperial com um *ethos* civilizatório e regulador da sociedade. O poder do Estado constrói um discurso persuasivo promovendo a subordinação de grande parte da população.

As narrativas históricas pós-independência formam uma historiografia alinhada aos interesses do Estado. As bases ideológicas sobre a nação – nessa transição política – reafirmaram o autoritarismo, conservadorismo político e a manutenção das hierarquias e privilégios. A ideia de progresso alinha-se ao discurso nacionalista, que constrói um ideal de civilização, que se materializaria a partir de uma elite política, intelectual, econômica e modernizante em detrimento do povo

marginalizado, esquecido e silenciado, que faz parte do apêndice da biografia da nação. O IHGB, a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), o Colégio Imperial Pedro II e a Biblioteca Nacional são instituições de Estado e foram essenciais para o projeto de nação brasileira no século XIX, pois produziram um saber alinhado ideologicamente à monarquia.

Relacionam-se os interesses da monarquia imperial, formação de uma identidade nacional, interesses de uma elite aristocrática e uma narrativa científica sob a chancela de uma história oficial. Francisco Rocha em *“Alexandre “o Grande” era gay? Memória e instrumentalização do passado: anacronismos e distorções sobre Alexandre III, da Macedônia”* busca desconstruir narrativas e noções equivocadas, que se materializam em distorções e anacronismos sobre Alexandre, o Grande. Este macedônio em 327 a.C., chegou a conquistar parte do mundo até então conhecido, anexando territórios desde a Macedônia, perpassando pelo norte da África e chegando até a Índia. Autores da Antiguidade narram seus feitos e torna-se essencial analisar a conjuntura/contexto da escrita da biografia de Alexandre, e, segundo Francisco, é importante esclarecer que a construção da imagem de Alexandre ocorre como um produto, fruto dos tempos históricos e das demandas político-culturais da época de Roma.

Segundo o autor, a figura de Alexandre é forjada não a partir do século IV a.C., e sim no século I d.C, em um contexto imperial romano. Neste sentido, busca-se distinguir: (i) o contexto histórico de Alexandre, (ii) como ele é compreendido no contexto imperial romano, (iii) as apropriações e usos do passado de Alexandre na contemporaneidade.

José Petrúcio de Farias Junior e Gizeli da Conceição Lima em *“Usos do passado e ensino de História: reflexões sobre a presença da literatura antiga na narrativa escolar brasileira no período oitocentista”* analisam a

presença da História Antiga em compêndios de História Universal oitocentistas, problematizando as construções de representações sobre a Antiguidade veiculadas a jovens secundaristas, com destaque às intencionalidades subjacentes a essa narrativa escolar, observando as reformas educacionais de 1854 a 1912. Para isso, os autores destacam: (i) não deve-se dissociar o uso de compêndios, ou manuais de ensino de História, da implementação de políticas educacionais curriculares em curso / (ii) de 1854 a 1878 observa-se a implementação de programas de ensino mais conservadores do ponto de vista do estabelecimento de uma educação cristã, caracterizada, por conseguinte, pela conciliação entre a história sagrada e a chamada história civil ou profana / (iii) de 1878 a 1912, averigua-se o avanço de um ensino de história mais questionador em relação à 'história sagrada' (iv) com o início do funcionamento do Imperial Colégio Pedro II até 1878; "história sagrada", "história universal" e "história pátria" conviviam harmonicamente nos programas de ensino da instrução pública secundária / (v) a Reforma de Leôncio de Carvalho, de 1878.

Segundo os autores, observa-se a instrução pública para a propagação de uma língua nacional, de um território nacional e de um passado exemplar e justificador do presente, demarcando esforços pela padronização de programas de ensino bem como controle e vigilância do que se ensinava nas diferentes etapas escolares.

E neste ambiente, a Antiguidade Clássica, nos oitocentos, tornou-se um dos mais importantes "núcleos" desse novo universo interpretativo, descrito nos compêndios do ensino secundário, com uma função e importância ímpares na atribuição de sentidos ao passado; assim como a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro teve um papel muito importante na construção dos escritos históricos, suas visões e

interpretações em relação à busca pela formação do sentimento de pertencimento à nação.

José Petrúcio de Farias Junior em *“História Antiga em manuais de ensino de História oitocentistas e a produção de uma identidade nacional”* concebe a narrativa histórica escolar, como outros discursos, como produto cultural marcado por interesses e objetivos subjacentes a projetos de poder institucionais. Frente a isso, dedicou-se aos estudos de dois compêndios de História Universal situados entre as reformas educacionais de Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1878). Tais compêndios contribuíram para justificar, pela autoridade e exemplaridade do passado, e fomentar práticas político-culturais que estimulavam a construção de uma identidade nacional alinhada aos anseios políticos do Império do Brasil. Para isto, inevitável a relevância dos conteúdos de História Antiga na formação básica, tendo em vista as políticas públicas educacionais e seus esforços pela redefinição dos currículos escolares.

Para o autor, torna-se imprescindível analisar as formas históricas da História do Cristianismo no Império Romano, a partir dos compêndios de História Universal de Victor Duruy (1865) e Pedro Parley (1869), adotados após a reforma educacional de Couto Ferraz (1854) para a instrução pública secundária. Ainda salienta que: (i) é preciso considerar que não só a estrutura organizacional escolar, mas principalmente as ideias e costumes franceses inspiravam as elites brasileiras. D Pedro II declarava ser a França a pátria de sua inteligência e o Brasil a pátria do seu coração e nascimento / (ii) para além da perspectiva eurocêntrica, destacou que o fomento à educação religiosa de cunho cristão era uma característica marcante entre as reformas de Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1878) / (iii) reconhece que a historiografia acadêmica moderna tem suas raízes numa percepção temporal marcadamente

teológica, conectada à cultura judaico-cristã / (iv) não pode-se esquecer de que o Império do Brasil identifica-se com a Roma Imperial em muitos aspectos, entre os quais destaca-se o caráter aristocrático da gestão pública, a presença da escravidão ou de formas de patronato como base das relações interpessoais, a manutenção da unidade político-administrativa de um território imenso e plural, a emergência do cristianismo que se tornou religião oficial do Império bem como a legitimidade do poder autocrático do *dominus* que pode ter inspirado o poder moderador / (v) muitos tradutores dos compêndios de História eram religiosos (fieis católicos ou clérigos), além disso, o ICPII, assim como muitos liceus provinciais, contou com a presença de professores religiosos em número significativo / (vi) por meio da instrução pública, especialmente via ensino de História Antiga, constrói-se um horizonte moral que integra a sociedade imperial em torno de valores e de princípios cristãos.

Josué Berlesi em “A “*História Sagrada*” no Brasil: uma análise da influência religiosa no ensino básico e os desafios para o estado laico” analisa como a naturalização do discurso religioso na escola brasileira e na sociedade representa um risco para a democracia. Em alguma medida a “*História Sagrada*” ensinada no período imperial ainda possui certa permanência em nossos ambientes educacionais contemporâneos. Esse cenário se torna ainda mais complexo com a relação visceral entre política e religião no Brasil atual, o que demanda uma análise mais aprofundada da Teologia do Domínio e de como a mesma representa um risco para a nossa democracia. Segundo o autor: (i) é importante demarcar historicamente que o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) foi contemporâneo do Colégio D. Pedro II e ambos se alinham com a missão de forjar uma identidade nacional ao país / (ii) antes mesmo da constituição do mencionado colégio, as discussões

parlamentares na primeira década do Império apontavam para uma concepção de História enquanto disciplina auxiliar do ensino religioso / (iii) a dimensão curricular da História Sagrada incluiu um claro teor proselitista / (iv) a narrativa bíblica era interpretada com dupla função: documento histórico autêntico e bússola moral para o corpo discente / (v) ainda com o advento da República e com a decorrente separação entre Estado e igreja, houve certa permanência da centralidade do relato bíblico no ensino escolar, especialmente no que se refere ao estudo do chamado Antigo Oriente / (vi) percebe-se considerável permanência da tutela católica sobre o ensino de História mesmo no período republicano.

Para Berlesi, a escola brasileira no século XXI, supostamente laica, ainda atribui uma centralidade à informação bíblica em determinados temas, ao que tange o ensino de História. Torna-se importante ao profissional da História ser uma fonte de reflexão da importância da laicidade para a manutenção da democracia, que é um desafio que perpassa pela adequação do ensino de História, o qual não pode referendar narrativas religiosas como se estas fossem relatos históricos autênticos. O projeto político daqueles que agem sob o abrigo da Teologia do Domínio implica aproveitar a liberdade religiosa garantida pelas democracias até alcançarem força majoritária para controlar politicamente a nação.

Juliana Batista Cavalcanti em “*Atos de Tomé. Tradições inventadas e interações culturais na Ásia*” analisa como o texto de Atos de Tomé recupera o momento em que os apóstolos, após a morte de Jesus, estariam reunidos em Jerusalém e debatendo sobre a distribuição de áreas de atividade missionária. Tomé ficou com a responsabilidade de atuar na Índia. O personagem é descrito como alguém que estava inicialmente temeroso, mas depois de uma experiência com o Jesus

ressuscitado, Tomé acabou por aceitar e partiu para uma viagem permeada de ações e atos fantásticos. A documentação datada do século terceiro e com circulação ainda entre os séculos V e VI EC, se insere num gênero bastante conhecido na literatura cristã e para além dela: atos ou romances históricos. O objetivo de Juliana é refletir sobre o contexto de formação do texto e os diálogos estabelecidos com o seu lugar de circulação, possibilitando vislumbrar elementos como construções de identidades e circularidade cultural.

Segundo a autora: (i) o movimento do Jesus de Nazaré desde o início foi difuso, disperso e plural. Todo e qualquer esforço visando estabelecer um modelo singular e único do Cristianismo foram realizados por lideranças cristãs da autoproclamada ortodoxia / (ii) há um descompasso entre o nazareno e o que se fala e vive sobre o Jesus ressuscitado / (iii) o *corpus* cristão (canônico e extracanônico) deve ser lido como um conjunto de textos literários próprios de seu tempo / (iv) observar as dicotomias entre historicidade e ficção da natureza do texto, o que tem levado, em alguns casos, a uma posição intermediária (como foi feito no caso dos Evangelhos) / (v) ainda que Atos de Tomé prove ser um conto completamente ficcional, sem a menor base histórica, ainda existe uma necessidade (como alguns estudos recentes têm enfatizado) para colocar o Evangelho de Tomé, no contexto da uma ampla tradição tomezina, de modo a responder a perguntas sobre a localização e extensão do grupo que produziu estas obras e a sua teologia em torno do nome de Tomé.

Juliana destaca, dentre os estudos sobre Tomé, autores que compreendem que a tradição tomezina é fruto de rotas comerciais marítimas provenientes: (a) da Síria e do Pérsico e (b) Egito e mar Vermelho. Essas rotas estavam ativas desde o século I EC. Apesar de reconhecerem que a evidência arqueologia mais antiga para o

cristianismo indiano seja datada do ano 372 EC. Tais autores entendem que essas rotas teriam possibilitado, senão a chegada de Tomé, ao menos um fluxo migratório muito antigo de grupos cristãos que reivindicavam uma memória deste apóstolo. Isso teria levado os mesmos a se situarem como a chegada de Tomé ou da tradição tomezina no sul da Índia por volta do ano 52 EC. Para as pesquisas no campo de Ensino de História do Cristianismo, o olhar crítico sobre o gênero atos pode ser útil no processo de desconstrução da produção de biografias e livros de história entre os primeiros cristãos. Esse olhar crítico corrobora para a percepção de como o “passado ocidental” está envolto de tradições inventadas sobre o Cristianismo e os primeiros cristãos.

Adilza Bandeira da Silva e Renato Pinto em *“Representações do classicismo no novo Recife: o projeto de embelezamento civilizatório”* atestam o presentismo da Antiguidade Clássica, apontando os elementos da cultura Greco-Romana presentes na remodelação da cidade do Recife no início do século XX. Contudo, percebem que a remodelação não se tratava apenas de um projeto de embelezamento, mas de uma política civilizatória que buscava moldar o caráter das pessoas através dos espaços públicos. Durante os séculos XIX e XX, o Brasil passou por um processo de “modernização” que visava adaptar o cenário brasileiro ao caminho do desenvolvimento.

Para os autores: (i) no período em que a modernização foi pensada para o Brasil, o Ocidente vivenciava um movimento de exaltação da cultura clássica despertada desde o Renascimento / (ii) houve apropriação de uma estrutura arquitetônica que, influenciou o modo de vida e no caráter das pessoas / (iii) mais que reorganizar as vias da cidade, buscava-se conferir-lhe um quê de “civilidade”, (iv) a influência clássica esteve presente na projeção de uma cidade “nova” através da arquitetura imposta nos espaços do Recife / (v) o processo de

higienização foi também importante à medida que os debates sobre saúde e higiene pretendiam mudar o comportamento e os costumes da população / (vi) a articulação entre a estética da cidade, a modulação do pensamento e comportamento dos cidadãos estavam inseridos em uma grande proposta de 'missão civilizatória'.

Para Adilza e Renato, de 1922 a 1926, a modernização é a grande marca do governo no estado e as obras iniciadas para alcançar o status de moderno são sempre divulgadas como símbolo da melhoria da qualidade de vida e de preocupação do governo com o bem-estar da população. A questão higiênica constituiu um dos principais fundamentos utilizados para justificar as modificações urbanas. A preocupação com a saúde é o elemento motor decisivo para melhorar as moradias e os espaços urbanos.

O Projeto Novo Recife está inserido no contexto de modernização recorrente em todo o país. Era preciso que as novas cidades oferecessem aos moradores espaços urbanizados, seguindo a tendência das grandes metrópoles.

Victor Veloso Santos em *"A queda da Antiguidade – crise, identidade cultural e um novo percorrer curricular"* trata do atual momento do estudo de Antiguidade no Brasil, sua relevância para a formação identitária e tenciona as reflexões sobre o tema no currículo formal brasileiro. Resignificando a ideia em Antiguidades e, em foco, uma Antiguidade do mar Mediterrâneo. O artigo trata de maneira objetiva sua importância para a formação identitária do alunado brasileiro. Para isso, importante observar que, as consolidações de políticas predatórias europeias em todos os demais continentes; os europeus consolidaram sua forma de fazer ciência e, através dela, da criação de uma educação formal científica, a qual se espalhou pelo

globo e, até os dias atuais, é reproduzida, tanto em termos estruturais como em construção de narrativas.

Segundo o autor, busca-se elucidar questões envolvendo a Antiguidade, no singular, enquanto um conceito em crise, a construção de identidades plurais culturais no Brasil e de como isto pode ser trabalhado no currículo como prescrição brasileira visando um futuro possível do currículo se tornar um currículo como narrativa. Ainda destaca que: (i) o estudo de uma “História Antiga”, com ênfase no que se veio a se chamar de “História Antiga Clássica” foi uma forma de consolidação de narrativa em torno de uma elite intelectual, política e/ou financeira / (ii) o empoderamento do alunado brasileiro possibilita a reflexão a partir do presentismo hartoguiano, assim como narrativamente possibilita a quebra de correntes coloniais, ressignificando conhecimentos de imaginário de um “passado” vivo em realidades tangíveis / (iii) uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu 'poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade'.

Para Victor, refletir a crise das Antiguidades no currículo brasileiro e de como estas, em especial a Antiguidade do mar Mediterrâneo, são importantíssimas não somente para o ensino de História, mas para o educar humanizado como um todo.

Ygor Klain Belchior em “*Radicalização e usos do passado: a Esparta brasileira*” demonstra como a Extrema Direita é um espectro político que abrange grupos que propõem rupturas com a ordem democrática, defendendo uma estrutura nacionalista, cristã e conservadora. Para isso, analisa como esses extremistas se apropriaram do passado espartano, visando a radicalização dos jovens. Destaca como as autoridades competentes, em muitos momentos, subsidiaram a História escolar para trazer glória aos governos, apontar objetivos

nacionais, raças, sexos (ou gêneros) apropriados para o país – constrói-se uma História disciplinadora. Para o autor: (i) esse tipo de História nacionalista e excludente influencia diretamente a vida cotidiana / (ii) o conteúdo escolar acaba sendo o principal responsável pela noção de História que os indivíduos possuem e serão dificilmente revisitados / (iii) a História apresentada de forma pública como “usos do passado”, são produções focadas em interesses do seu próprio tempo, a exemplo do nacionalismo e dos demais valores de uma época / (iv) atualmente, os pesquisadores do ensino de História Antiga preferem abordar a Grécia a partir da sua integração com as demais civilizações mediterrânicas, o que incluiria as populações da Europa, da Ásia e da África, isto é, regiões que possuíam muito contato com cidades-estados gregas / (v) a História, em particular, a nacionalista, constrói uma narrativa de Extrema Direita, que é utilizada como estratégia de propagação ideológica. Como exemplo, a figura do *troll* – alguém que introduz temas polêmicos sempre em um jogo dúbio, entre o que é brincadeira e o que é sério. Ou seja, alguma pessoa que, ao falar de conteúdos “históricos”, na verdade, introduz “comentários racistas, homofóbicos ou machistas / (vi) observa-se um discurso de sacrifício de uma minoria valorosa (conservadora e cristã) contra uma maioria corrompida (comunistas, movimento negro, feministas e os LGBTQIA+); que em nome da pátria/patriotismo observa-se conexões diretas com a luta política dos apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro (durante as eleições de 2018, foram realizadas entre o então candidato à presidência Jair Bolsonaro e o filme *300* (2006) / (vii) na Europa e nos EUA a recepção da narrativa de Leônidas e seus espartanos baseiam-se em defesas “heroicas” de ideias racistas e nacionalistas, contrárias a imigrantes e a qualquer tipo de elemento estrangeiro – ou mesmo “bárbaro” – que ameace a supremacia do grupo considerado “valeroso”.

Segundo Ygor, observa-se nos últimos anos, o crescimento dos grupos da Extrema Direita no Brasil, assim como, a utilização de Esparta como exemplo da resistência heroica aos inimigos. Uma oposição bem demarcada pelo discurso “nós contra eles”. Essa militarização da Extrema Direita, com roupagens espartanas, não ficou restrita ao mundo da internet. Pode-se dizer que ela se materializou, mais especificamente, em janeiro de 2023, quando apoiadores de Jair Bolsonaro, inspirados nos terroristas norte-americanos, depredaram Brasília. Os historiadores precisam questionar as redes sociais assumindo posicionamento combativo de usos do passado na construção de narrativas extremistas, xenófobas e racistas.

Boa leitura!

AS LÍNGUAS-CLÁSSICAS: UM BREVE PANORAMA DO SEU INÍCIO ATÉ A UFRJ

THE CLASSICAL LANGUAGES: A BRIEF OVERVIEW OF ITS BEGINNINGS UNTIL UFRJ

Arianne Souza da Silva³

Artigo recebido em 15 de março de 2024
Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: Este artigo apresenta um breve panorama histórico das línguas Clássicas, destacando as mudanças e a relevância do Latim e do Grego em seus contextos sócio-histórico-cultural (Vygotsky, 1998) a fim de evidenciar sua importância para a educação contemporânea.

Palavras-chave: Línguas-Clássicas; sócio-histórico-cultural; Educação.

Abstract: This article provides a succinct historical overview of Classical languages, emphasizing the changes and significance of Latin and Greek within their socio-historical-cultural contexts (Vygotsky, 1998), with the aim of highlighting their importance for contemporary education.

Keywords: Classical languages; socio-historical-cultural; Education.

Os Clássicos na Europa

Nosso panorama histórico das Línguas Clássicas começa com a chegada dos Etruscos à Etrúria, regiões que hoje conhecemos como Itália. Nos fins do século XI princípios do século X a. C., eles se espalharam por quase toda a região até os fins do século VI a.C quando começaram

³ Mestranda pelo [PIPGLA-UFRJ](https://pipgla.ufrj.br). E-mail: arianne@letras.ufrj.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4621-7189>

a perder territórios. Por sua vez, os Gregos chegaram àquela região no começo do século VIII a.C., imediatamente fundando Cumas e outras colônias gregas e tornando-se rivais de guerra dos Etruscos (FARIA, 1955).

Entre 3000-2600 a.C., a Grécia⁴ começou a se expandir e passou a ser composta por quatro áreas distintas: A Grécia Peninsular, Continental, Insular e Oriental. Por volta do século VIII a.C., formou a Magna Grécia ao ocupar todo o Mediterrâneo ocidental, dessa forma, a Grécia possuía colônias e influências no que hoje conhecemos como Turquia até as atuais França e Espanha - além de possuir contato com o Egito faraônico (FUNARI, 2019). Os Etruscos não permitiam o avanço das invasões gregas além do litoral das terras da Itália contemporânea, porém, por possuírem um brilhantismo na arte e na cultura, o helenismo⁵ conquistou toda a Etrúria pelas mãos dos próprios Etruscos. A influência helenística era tanta na cultura etrusca que até mesmo o alfabeto etrusco era uma adaptação de um dos alfabetos gregos (FARIA, 1955).

Em princípios do século VII a.C., sete colônias de pastores se reuniram numa federação para resistir à invasão dos etruscos. Essa federação ficou conhecida como Liga Septimontial ou *Septimontium*⁶. Todos os pastores eram latinos, com exceção dos sabinos, e mesmo após terem sido conquistados pelos Etruscos mantiveram sua língua: o latim. Após a vitória dos Etruscos, a federação passou a ser governada por reis da Etrúria, os Tarquínios. O *septimontium* encontrou, nas colônias gregas que não conseguiam avançar do litoral, aliados no combate à dominação da Etrúria, lutaram contra os Tarquínios e os expulsaram do

⁴ É importante salientar que a definição de Grécia para os gregos da Antiguidade está relacionada aos falantes da língua grega, em outras palavras, onde quer que houvesse gregos, ou seja, falantes da língua grega, ali estava a Grécia

⁵ Nome dado à cultura grega.

⁶ o *Septimontium* foi o primeiro período da história romana

Lácio, dessa forma, os gregos e os futuros romanos haviam estabelecido um inimigo comum: os Etruscos. A união propiciou o banimento de Tarquínio, o Soberbo, pondo fim à dinastia dos Tarquínios e ao Império etrusco que, ao ser enfraquecido, deixa para a federação do *Septimontium* a arte, a escrita e a unidade do estado romano.

Após a independência, a então nomeada Roma passou por crises, guerras e muitos inimigos. Entre 336 e 323 a.C, Alexandre, o Grande, passou a incorporar as cidades-estados gregas ao território romano (FARIA, 1955). Em princípios do século II a.C, os romanos dão fim à história dos etruscos ao dominar a Etrúria e a Úmbria, mas sua cultura permaneceu difundida nos povos vencedores e, ao fim do mesmo século, todas as pólis gregas pertenciam aos romanos, mas continuaram mantendo sua própria constituição e leis, pois, mesmo não sendo independente, a Grécia manteve fidelidade a sua cultura (FUNARI, 2019). Essa conquista foi possível por conta do enfraquecimento das cidades gregas acarretada por diversas disputas e guerras cujo estopim se deu em 431 a.C. com a Guerra do Peloponeso, luta entre Atenas e Esparta em que o resultado da disputa pelo controle das cidades gregas levou a derrota de Atenas (FARIA, 1955).

A fidelidade que a Grécia teve com a sua cultura e o prestígio e a admiração de Roma pela cultura helenística quase comprometeram o latim como língua da sociedade romana, acarretando na separação do Império Romano em dois: o Império do Oriente em que a língua era a grega; e o Império do Ocidente onde se falava a língua latina. Assim, os romanos passaram a perceber que *“um povo resiste melhor pela língua do que pelas armas”* (MAROUZEAU, 1927, 199, *apud* FARIA, 1955) e estabeleceram o latim nas colônias do Império como língua obrigatória. Porém, até o século IV d.C, a língua grega estava junto ao latim, nas dedicatórias aos deuses, em documentos oficiais, nas moedas, entre

outras, na verdade o grego até então era a língua dos intercâmbios culturais e do pensamento e os romanos eram bilíngues. Assim, "*Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio*"⁷ (Hor. Ep. 2,1 156-157) da mesma forma que os etruscos haviam feito anteriormente.

Após dois séculos da "fundação de Roma" a cultura latina continua a ser bilíngue, primeiramente, os latinos falavam latim e etrusco e, agora, os então romanos, falam latim e grego, já que, na sociedade da época para se ser considerado culto era preciso falar a língua grega. Para esse fim, a aristocracia romana mergulha na língua dos poetas, nas obras científicas e técnicas e nas relações internacionais, presentes na Literatura Grega que serve de fonte e modelo estético e metodológico para a criação da Literatura Latina. Com o tempo, o Latim passa a ganhar influência conforme o desenvolvimento do poder de Roma, fazendo com que a língua latina passe a ocupar o lugar que outrora pertencia à língua grega (GAILLARD, 1992).

Quase todos os cidadãos romanos da Antiguidade sabiam ler e um grande número dos escravos domésticos tinham a função de escrever os textos que lhes eram ditados ou lê-los aos seus senhores. A Lei das Doze Tábuas, texto da legislação romana, era um dos textos base para o aprendizado da leitura, pois todos os cidadãos deveriam ter conhecimento das leis. No entanto, os textos literários, históricos e científicos estavam restritos à aristocracia, uma vez que o livro era um objeto raro e precioso, dessa forma os aristocratas se reuniam nos centros intelectuais para discutir, ler e ouvir esses textos. César, inspirado nos modelos de Alexandria, fundou a primeira biblioteca romana incentivando os centros intelectuais a também terem bibliotecas e, com

⁷ "*a Grécia conquistada conquistou o seu fero vencedor e introduziu as artes no Lácio agreste*" (FARIA, 1955:36)

o passar do tempo, esses centros intelectuais passaram a ser conhecidos como universidades.

O estudo e a sistematização da língua grega foi impulsionada por alguns fatores. Primeiramente, os gregos para vencer disputas políticas ou jurídicas nos espaços públicos precisavam estudar a arte da retórica com o intuito de melhorar seus recursos expressivos, possibilitando, assim, ganhar os auditórios das assembléias. Outrossim, eram os estudos sistemáticos das áreas filosóficas que necessitavam de uma língua em que todos os gregos pudessem ler, falar ou refletir. Assim, no século II a.C., Dionísio Trácio, um erudito alexandrino, consolidou a primeira gramática conhecida da língua grega que servia para descrever a língua escrita exemplar, ou seja, a língua dos poetas e prosadores gregos clássicos como Homero e estabelecer um modelo de língua a ser seguido por todos os que escreviam. Os gregos tinham noção da existência dos vários dialetos distribuídos ao longo do mar Mediterrâneo e, para manter sua unidade linguística, eles concentraram seus esforços no estabelecimento de uma língua grega ideal - a língua dos grandes escritores. Assim, os manuais gramaticais comportavam as tradições gregas da retórica, da lógica-filosófica e da normatividade para falar e escrever corretamente a língua dos autores consagrados (FARACO, 2008). Essa criação permitiu a sistematização da língua e sua durabilidade entre as regiões conquistadas, já que havia uma língua padrão que deveria ser seguida em toda a Grécia, possibilitando a unificação do território, pois, como já foi supracitado, onde houvesse falante da língua grega, ali estaria a Grécia.

Roma, ao incorporar Alexandria, no séc. I a.C., absorveu seus estudos gramaticais, passando também a estabelecer uma língua normativa modelar, sendo Varrão o criador da primeira gramática latina. Caminhando para o Império, tendendo a centralizar o poder, a fixação

do latim modelar estava intrinsecamente atrelada às concepções de pessoa culta, praticamente elites masculinas que deveriam manejar a língua nos espaços públicos e na escrita. Durante o período de expansão do Império Romano a atividade intelectual foi muito desenvolvida, até 476 d.C., quando o Império começou a enfraquecer pelos ataques dos povos germânicos. Nesse período, Prisciano - gramático que viveu e trabalhou em Constantinopla no governo de Justiniano - escrevia a última gramática romana, sendo essa uma herança significativa quanto à maneira de apresentação da língua e um modelo de como produzir gramática escolar até os dias atuais (FARACO, 2008).

Durante todo o período medieval, a gramática de Prisciano foi utilizada pelos estudiosos e professores da Europa Ocidental para ensinar e aprender um Latim Clássico e cristalizado que se distanciara das línguas faladas. O Latim Clássico tornou-se uma língua de erudição e, por sua vez, os eruditos eram uma pequena elite que escreviam e falavam o latim em situações formais. Em contrapartida, aqueles que não tinham acesso a essa erudição falavam o *latim vulgar* que tornar-se-á o que hoje conhecemos como línguas neolatinas ou línguas românicas. Essas línguas são herdeiras das variações linguísticas do latim popular falado. Na prática, o estudo e o ensino do latim clássico ficou restrito aos mosteiros e quem tinha contato com esse tipo de erudição aprendia o latim como uma segunda língua, pois não existia mais falantes nativos daquela língua e os modelos de ensino faziam com que ela ficasse cada vez mais artificial e restrita (FARACO, 2008).

Por volta do século IX d.C, começam a aparecer textos escritos nas novas línguas, indo de encontro à prática de só se escrever em latim.

Dante Alighieri, ao escrever *De vulgari eloquentia*, em 1304, defendeu a escrita na língua vernácula com os argumentos de que “a

língua vernácula tinha recursos expressivos comparáveis aos do latim” e “escritos em língua vernácula, os textos se tornariam acessíveis a um número grande de pessoas e não ficariam restritos aos poucos eruditos que sabiam latim” (FARACO, 2008, 141). Seja pelo argumento linguístico, seja pelo político, Dante tinha razão, pois:

a Europa Ocidental já tinha se estabilizado havia alguns séculos; a economia estava em expansão; e, em consequência, as cidades estavam crescendo. Nelas se concentrava uma nova classe que amedalhava riqueza nas atividades comerciais. Essas circunstâncias todas criavam condições para fazer expandir o conhecimento para fora dos muros dos mosteiros; e a nova classe dos comerciantes preferia ter acesso a textos escritos na língua vernácula que era, de fato, sua língua materna. (FARACO, 2008, 141)

Sendo assim, aos poucos, as línguas vernaculares passaram a substituir o latim primeiramente nos documentos oficiais, depois nas escritas acadêmicas - séc. XVII d.C; logo após, nas atividades diplomáticas - séc. XVIII d.C, sendo substituído pelo francês; e, no séc. XX, ainda estava nos rituais religiosos da Igreja Romana; hoje, o latim ainda está presente nos documentos oficiais da Igreja Romana (FARACO, 2008).

Por volta do séc. XVI, tendo como modelo a gramática de Prisciano, começa-se a sistematização e os estudos das línguas vernaculares. A partir de 1536, Portugal, vivendo seu auge político por conta da sua potência marítima e mercantil, começa seus estudos linguísticos e, em 1540, João de Barros publica sua gramática da língua portuguesa. Em 1562, foi lançado por Jerônimo Cardoso o primeiro dicionário português-latim-português. Esse fato demonstra que, ao mesmo tempo em que a língua vernácula era estabelecida, estudada e fixada, as Línguas Clássicas serviam de exemplos, modelos e recursos para o estabelecimento da normatização das línguas vernaculares, tendo a língua escrita vernacular uma forma latinizada, ou seja, elas eram uma imitação dos modelos estilísticos dos escritores latinos clássicos, uma

vez que as línguas modernas ainda não tinham consagrado seus próprios escritores, fazendo com que se criasse um português alatinado (FARACO, 2008).

Os Clássicos no Brasil

A Companhia de Jesus foi fundada em 1534 por estudantes da Universidade de Paris, rapidamente espalhando-se por várias regiões evangelizando e propagando a fé católica. Ao ser reconhecida pela bula papal em 1540 passou também a “*expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé*” (RAYMUNDO, 1999, 43 *apud* LEITE, 2014).

Em 1549, no Brasil, a história do ensino de Línguas Estrangeiras e do início da sistematização da educação brasileira começa com a expedição de Tomé de Sousa, cujo objetivo era o desenvolvimento da colônia e a construção de uma capital. A tripulação da expedição foi formada por jesuítas⁸ que, ao chegarem aqui, começaram a ensinar o Latim, o Grego e o Português, ao mesmo tempo em que aprendiam as línguas indígenas (LEITE, 2014). Segundo o historiador Tito Lívio Ferreira⁹, após 12 dias da chegada dos jesuítas, foi fundado o Real Colégio da Bahia tendo o Irmão Vicente Rao como o primeiro mestre-escola no Brasil (CARDOSO, 2013). No ano seguinte, chegaram ao Brasil mais sete jesuítas, totalizando o número de 13 jesuítas¹⁰ na missão da colônia. Entre eles,

⁸ Nome dado aos membros da Companhia de Jesus.

⁹ segundo uma carta de Manuel de Nóbrega enviada ao Superior da Ordem de Lisboa (CARDOSO, 2013)

¹⁰a primeira missão jesuítica, que integrou a comitiva de Tomé e Souza em sua vinda ao Brasil, era constituída pelos padres Manuel da Nóbrega, Antônio Pires, Leonardo Nunes e João de Azpicuelta Navarro, e pelos irmãos Vicente Rodrigues e Diogo Jácome (Ferreira, 1966, 32). Os sete jesuítas que vieram ao Brasil com Duarte da Costa – os padres Luís da Grã, Braz Lourenço e Ambrosio Pires e os irmãos José de Anchieta, Antonio

encontrava-se José de Anchieta, um noviço de 19 anos de idade que era o responsável pelas aulas de latim direcionadas a seminaristas, irmãos, sacerdotes e aos indígenas, além de ensinar, ele também foi responsável por diversas literaturas produzidas nas terras brasileiras. As aulas tinham como base o manual *Ratio studiorum*, publicado em 1599, unificando e determinando o currículo a ser seguido pelos padres e irmãos professores da Ordem de Jesus. O currículo das escolas jesuítas abarcava o estudo dos clássicos, língua e literatura, passando pelo filtro dos dogmas cristãos (Leite, 2014). Na época,

a posição ocupada pelo latim no currículo das escolas jesuítas responde diretamente ao uso do latim no mundo letrado europeu do período: àquela altura, o latim já se desprendera do mundo clássico e já há muito não era mais a língua que representava apenas o povo, a cultura e a literatura dos romanos. Todos os demais povos europeus tinham dele se apropriado e utilizado como sua própria língua, e isso se vê refletido no currículo jesuítico, que usa o latim não só na recuperação dos elementos da cultura clássica, mas principalmente como veículo de expressão do pensamento e cultura dos europeus contemporâneos. Em suma, o papel do ensino de latim neste modelo era central e se fazia não só pelo resgate e manutenção de elementos clássicos da antiguidade, mas dava à língua latina o lugar de principal veículo de transmissão da realidade coeva e do pensamento cristão e leigo (LEITE, 2014, 58).

Durante dois séculos a educação brasileira esteve nas mãos da Companhia de Jesus. Porém, em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil, deixando como legado a criação de vinte colégios e doze seminários disseminados de norte a sul¹¹ (CARDOSO, 2013). Mais à frente, em 1773, o

Blasques, João Gonçalves e Gregório Serrão (Ferreira, 1966, 41) – se somaram aos seis primeiros, que chegaram com a comitiva de Tomé de Sousa, e aos padres Afonso Braz, Francisco Pires, Manoel de Paiva e Salvador Rodrigues que haviam vindo em 1550. (Ferreira, 1966, 32; apud CARDOSO, 2013)

¹¹ Havia colégios em Salvador, Olinda, Rio de Janeiro, Belém, Amazonas, São Luiz do Maranhão, Alcântara, Fortaleza, Piauí, Paraíba, Recife, Ilhéus, Porto Seguro, Vitória, São

Papa Clemente XIV decretou a supressão da Companhia, pois ela começara a ser vista como uma ameaça à soberania de muitos países e até mesmo da própria Igreja. Por sua vez, Marquês de Pombal - diplomata e estadista português durante o reinado de D. José I -, por influência dos ideais iluministas, pretendia substituir a organização eclesiástica do ensino por uma metodologia laica (LEITE, 2014), mas, os jesuítas acabaram sendo expulsos tanto de Portugal, quanto das colônias, *"cri[ando-se] uma situação caótica em que uma educação regular e consolidada foi substituída pela ausência de um sistema educacional"* (LEITE, 2014, 62). Sendo assim,

a reforma de ensino pombalina pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, 475 apud LEITE, 2014).

Após a expulsão dos jesuítas, levaram dezesseis anos para a sistematização das instituições escolares com cursos graduados, mas a laicização do ensino levava um tempo maior para ocorrer, pois não havia professores que estivessem desvinculados de instituições religiosas. Dessa forma, por muito tempo as funções de padres estavam associadas à de professores. Então, o ensino jesuítico que era considerado como *"uniforme, dogmático, abstrato, autoritário, excessivamente literário e retórico"* (CARDOSO, 2013, 23), foi substituído aos poucos por cursos ministrados em conventos e subvencionados pela Coroa portuguesa. Esses cursos chamados por *aulas régias* nada tinha de condizente com o

Vicente, São Paulo, Santos, Paranaguá, Desterro (Florianópolis), Colônia do Sacramento, Cachoeira (Bahia), Mariana, Aquirás (Ceará), Giquitaia (Bahia), Itapicuru (Maranhão) e Igaraçu (Pernambuco) (CARDOSO, 2013)

espírito enciclopedista e iluminista da época, tendo, ao invés de disciplinas modernas e científicas, cursos de gramática latina, grego, hebraico, filosofia (racional e moral), teologia, retórica, poética. Somente por volta do século XIX que criaram cursos de aritmética, geometria, trigonometria, desenho, francês, ciências físicas e naturais (CARDOSO, 2013). Desde a chegada dos jesuítas no Brasil, principalmente com José de Anchieta, os clássicos haviam sido utilizados como forma literária¹².

A educação não tinha uma sistematicidade e muito se discutia sobre a implementação de um currículo humanista ou tecnicista, até que, em 1798, foi criado o Seminário de Olinda, cujo intuito era atender às necessidades do ensino “do momento, enfatizando o moderno, as ciências, as línguas estrangeiras, mas sem deixar de lado o ensino clássico e as disciplinas humanísticas” (CARDOSO, 2013, 12). Criada por D. Azeredo Coutinho, bispo de Pernambuco, começou a funcionar em 1800 e serviu de inspiração, após alguns anos, para a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e para os moldes de inúmeros estabelecimentos de ensino do país que ficou conhecido como ensino secundário (CARDOSO, 2013).

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808 - início do século XIX, algumas demandas profissionais chegaram junto, fazendo com que houvesse um investimento em determinados cursos¹³. Com exceção das línguas francesa e inglesa, as línguas clássicas e suas literaturas ficaram

¹² seja com Anchieta escrevendo diversas obras utilizando o latim; seja com o movimento arcádico português que influenciou no arcadismo brasileiro, com poesias voltadas para o mundo antigo, especialmente com influências do bucolismo e do lirismo; seja pela influência do teatro, no século XVIII, que desempenhou um papel importante na divulgação e popularização dos clássicos no Brasil, utilizando-se das lendas míticas e fatos históricos da Antiguidade (CARDOSO, 2013).

¹³ Os currículos dos novos cursos - como Medicina, Engenharia, Geógrafos, Topógrafos, entre outras áreas voltadas para a defesa militar - valorizavam áreas do saber como matemática e física e negligenciavam os estudos das humanidades.

fora dos currículos dos cursos que objetivavam formar homens em posição de destaque no reino. Sendo assim, “os únicos cursos de humanidades que o governo instituiu foram aulas de línguas vivas, que se consideravam úteis por suas possibilidades de uso imediato no contato com aliados estrangeiros” (LEITE, 2014, 12). A partir daí, o ensino secundário passou por diversas leis e diretrizes de bases para suas reformulações, mantendo sempre em pauta a manutenção ou não do conhecimento humanístico - que até 1961 estava destinado aos seminários (CARDOSO, 2013).

O ensino, a partir da Proclamação da República - 1889 -, passou a ser influenciado pelos ideais igualitários - trazidos da França e dos Estados Unidos - em que a oferta do ensino público e gratuito seria dever do Estado. Houve, então, uma intensificação na demanda por escolas e professores e, com isso, um posicionamento de alguns intelectuais que visavam uma remodelação do currículo da escola básica pleiteando uma adaptação às novas demandas da sociedade, ou seja, uma escola que seria uma ponte para o mercado de trabalho; enquanto outros intelectuais defendiam a manutenção do currículo humanista para uma formação geral do aluno. Os estudos clássicos eram vistos como ornamentos, sem uma necessidade pragmática para se manter no currículo e, para acentuar o seu declínio, estavam intimamente ligados à igreja Católica, o que ia contra o processo de laicização da educação oferecida pelo Estado.

Com o surgimento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos anos 1930, houve uma proliferação dos cursos de Letras Clássicas. Agora os bacharéis - que antes eram formados pelo Colégio Pedro II - tinham um conhecimento aprofundado em Língua e Literatura Latina, Língua e Literatura Grega, Filologia e Glotologia (CARDOSO, 2013). Em 1942, a reforma Capanema fez com que os estudos clássicos fossem

valorizados em toda a educação secundária, segundo Souza (2009, 81 *apud* LEITE, 2014) eles eram “o último reduto da língua latina na educação secundária e da valorização da cultura geral como eixo central da formação da juventude”, pois, em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) os estudos clássicos e outras disciplinas tornam-se optativas (cf. FAVERO et al., 2004 *apud* LEITE, 2014) e, a partir daí, os estudos clássicos passaram a desaparecer gradativamente da educação secundária.

Em 1954, foi criada a primeira Associação de Estudos Clássicos do Brasil por iniciativa do Prof. Dr. Robert Henri Aubetron¹⁴, “em meados dos anos 60, e dado o período de instabilidade política do país, com os problemas que afetaram a vida das universidades e agremiações, a Associação de Estudos Clássicos foi extinta, como tantas outras” (CARDOSO, 2013, 29). Com a supressão dos clássicos dos currículos secundários houve uma queda na formação de professores, pois já não havia tanta demanda. Sendo assim, o currículo superior também foi modificado, levando os clássicos ao quase desaparecimento, tendo sua grade diminuída para algo em torno de dois semestres em algumas faculdades de Letras (SOBRINHO, 2013).

Em 1971, temos um reinício das atividades das Letras Clássicas com a regulamentação dos cursos de pós-graduação na USP e na UFRJ. O Programa em Letras Clássicas incentivou outras unidades a “abrir [e]m espaço para estudos clássicos em seus Programas de Linguística, Teoria Literária, Filosofia, História; outras ainda, com o correr do tempo, instituíram Programas semelhantes aos pioneiros” (CARDOSO, 2013, 14). Por consequência dos crescimentos dos programas das pós-graduações, nos anos 80, foi criada a SBEC - Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos

¹⁴ que por muitas vezes representou o Brasil em assembléias da Federação no exterior.

- impulsionando, até hoje, a existência de pesquisas, congressos, seminários, colóquios e jornadas sobre os estudos na área dos clássicos.

Os Clássicos na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Inaugurada em 1968, como Departamento de Letras na antiga Faculdade Nacional de Filosofia e, após 1985, passando ao Campus Universitário da Ilha do Fundão como Faculdade de Letras, onde encontra-se até hoje. Na Faculdade de Letras¹⁵, existem quatro cursos de graduação referentes às línguas clássicas¹⁶. Possibilitando ao egresso¹⁷ “profissões geralmente de base técnica e ou artística-literárias utilizando as línguas clássicas para traduções (tradutor), edição (editores), diplomacia (diplomata) entre inúmeras funções que vão além da área de conhecimento onde o profissional atue”. Sob outro enfoque o egresso de licenciatura está apto a se tornar professor do ensino fundamental e médio, além de também abarcar todas as profissões acima já elencadas. O projeto pedagógico do curso de Bacharelado em Letras (PPB)¹⁸ apresenta como objetivo geral de formação de seus estudantes a formação de

um profissional crítico, questionador e participativo a partir do estímulo à autonomia e à criatividade do aluno na produção de conhecimento. – Formar um profissional consciente da importância de uma atuação não preconceituosa quanto às diferenças linguísticas e sociais, transformador e não como mero repetidor de normas linguísticas tradicionais, inoperantes e superadas.

¹⁵ a Faculdade de Letras comporta oito departamentos: Letras Anglo-Germânicas, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Orientais e Eslavas, Letras Vernáculas, Linguística e Filologia, Ciência da Literatura e Letras LIBRAS

¹⁶ o Bacharelado e a Licenciatura em Letras Português-Latim e em Português-Grego

¹⁷ <https://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-latim.html>. Consultado em 30 de dez. de 2022.

¹⁸ Projeto pedagógico de Bacharelado em Letras UFRJ. Disponível em: <https://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-latim.html>. Consultado em 30 de dez. de 2022.

Por sua vez, o projeto pedagógico da Licenciatura (PPL)¹⁹ em Letras da UFRJ tem como objetivo geral a mesma formação do profissional do bacharelado tendo um acréscimo na formação de um

profissional consciente da importância de uma atuação não preconceituosa quanto às diferenças linguísticas e sociais no ensino da língua materna e/ou estrangeira/clássica, atuando como agente transformador e não como mero repetidor de normas linguísticas tradicionais, inoperantes e superadas. – Formar um professor-orientador que tenha um domínio básico sobre língua portuguesa e/ou língua estrangeira/clássica, nas modalidades escrita e oral, para que seja capaz de transmitir criticamente tais conhecimentos instrumentais e, principalmente, ajudar seus futuros alunos a produzir seu próprio conhecimento.

Para esse fim, os fluxogramas da Licenciatura e do Bacharelado das Letras Clássicas na UFRJ comportam disciplinas e atividades acadêmicas que englobam as áreas de linguísticas, literaturas e línguas, sejam elas vernáculas, clássicas e estrangeiras. Segundo o Projeto Pedagógico e Organização Curricular do Curso de Licenciaturas em Letras, deve-se atentar que

a grade curricular conta com diversas disciplinas compartilhadas por licenciandos e bacharelados. Entende-se que o professor de Língua ou de Literatura não deve ser um mero reproduzidor do conhecimento adquirido em sala de aula. Antes, deve ter uma formação que o habilite a compreender e questionar os princípios teóricos e, assim, propor teorias e metodologias; em outras palavras, o seu perfil seria compatível com o de um “professor-pesquisador” que produza conhecimento e não seja um mero divulgador de informações. Devem-se enfatizar os processos de investigação e de aquisição do conhecimento e não a quantidade de informações transmitidas.

Além da graduação em Letras Clássicas, a UFRJ começou suas atividades na Pós-graduação em Letras Clássicas em 1970, ampliando suas atividades e enriquecendo os estudos clássicos no âmbito da língua

¹⁹ idem

e literatura clássicas. Sendo assim, os cursos de Mestrado e de Doutorado nessas áreas se inserem na Área de Conhecimento de Culturas da Antiguidade Clássica, dividindo-se em Linhas de Pesquisas sendo eles

Modos e Tons do Discurso Grego', 'O Discurso Latino Clássico e Humanístico' e 'Estudos Interdisciplinares da Antiguidade Clássica', que contemplam as pesquisas, respectivamente, no âmbito da Língua e Literatura Grega, da Língua e Literatura Latina e da cultura Greco-romana da Antiguidade, em suas várias manifestações no passado e presente. Vários Projetos de Pesquisa, sob a responsabilidade de docentes do Programa, estão inseridos em cada uma dessas Linhas, havendo ainda, no interior da Área de Conhecimento, Grupos de Pesquisa direcionados para os mais diversos temas sobre a Antiguidade Clássica, o que forma um variado leque de possibilidades de investigações científicas voltadas para os diversos temas dos estudos clássicos Greco-romanos e de áreas afins.

Para além da Graduação e da Pós-graduação, o departamento de Letras-Clássicas da UFRJ publica diversos periódicos científicos, todos de acesso aberto, hospedados no *Portal de Periódicos da UFRJ*²⁰, dentre os diversos periódicos publicados os que são majoritariamente voltados para os Clássicos greco-romano são: *CALÍOPE: Presença Clássica*; *CODEX -- Revista de Estudos Clássicos*; *LaborHistórico*;

A língua(gem) como ferramenta sócio-histórico-cultural

A língua(gem) é uma prática situada histórica e socialmente que configura o caminho das relações dialógicas pertencentes às relações sociais (Ishii, 2017). Por sua vez, a cultura é transmitida pela sociedade e adquirida pelo indivíduo, devendo ser comunicada e adquirida, como um processo de herança social. Esse processo é nomeado de enculturação e, quando determinados tipos de conhecimento cultural

²⁰ <https://revistas.ufrj.br/>

são passados pelo ensino formal por meio de instituições específicas, chamamos de educação²¹ (DAWSON, 2020). Dessa forma, Dawson (2020, 29) aponta que

a sobrevivência de uma civilização depende da continuidade de sua tradição educacional. [...] Toda tradição educacional comum cria uma visão de mundo comum, com valores morais e intelectuais comuns e uma herança comum de conhecimento; estas são as condições que tornam as culturas conscientes de sua identidade e lhes dão uma memória comum e um passado comum. (DAWSON, 2020, p. 29)

Assim, no processo de aprendizagem²² de línguas podemos observar os diversos papéis e valores sociais que podem ser assumidos a depender do contexto como, por exemplo, a capacidade linguística e cultural que se desenvolve (ANJOS, 2006). Já que a língua e a cultura são indissociáveis, ao estudarmos as Línguas Clássicas, seja a Língua Latina, seja a Língua Grega, mantemos, não só a língua viva, mas, também, a civilização do Mundo Antigo, com seus conhecimentos e seus valores morais e intelectuais, rememorando uma identidade social.

A Grécia e a Roma clássica, ainda influenciam o pensamento contemporâneo ocidental²³. O estudo das Línguas Clássicas é capaz de enriquecer o conhecimento e a compreensão da "linguagem, no suporte ideológico (moral, político, religioso, histórico etc.), na Arte e na

²¹ Dessa forma, a educação é um processo de enculturação.

²² Tratando-se de língua, podemos distinguir os termos aprendizagem e aquisição. A aprendizagem de uma língua se dá pelo desenvolvimento formal e consciente da mesma, partindo muitas vezes da explicação das regras gramaticais da língua alvo, originando enunciados na língua materna para conscientemente chegar na segunda língua. Por sua vez, a Aquisição de uma segunda língua se desenvolve informal e espontaneamente, pois ela acontece em situações reais e sem esforços conscientes, formando os enunciados diretamente na língua alvo (LEFFA, 1988).

²³ Seja por meio da Arte, Arquitetura, Literatura, do Drama, ou do pensamento histórico-político-filosófico que fundou de diversas formas o pensamento contemporâneo (D'ABREU, 1993).

Literatura" (D'ABREU, 1993, 231). Refletindo sobre esses aspectos e, principalmente, na ampliação de conhecimento da língua materna e das áreas de Humanidades, diversos países²⁴ incluem o estudo do Latim nos seus currículos (D'ABREU, 1993), enquanto no Brasil as Línguas Clássicas vêm perdendo forças educacionais ao longo dos anos, por não mostrar sua utilidade tecnicista ou estar vinculado, ainda, a ideais religiosos (FERREIRA, 2017). Constatado que o trabalho com os Clássicos está intrinsecamente ligado às áreas: linguística, estético-criativa e sociopolítica, envolvendo consideravelmente fatores éticos e espirituais (D'ABREU, 1993), é importante salientar que "o estudo das humanidades eleva o espírito, a criatividade e a imaginação" (LAURIOLA, 2012, 6 *apud* FERREIRA, 2017).

Isto posto, podemos defender não só o ensino de línguas estrangeiras como, também, o ensino de línguas clássicas, reafirmando a sua importância linguística, histórica e cultural no meio educacional.

Entendendo que o ser humano se constitui a partir de ferramentas sociais que são historicamente construídas, segundo Vygotsky (1998), a linguagem é uma ferramenta-e-resultado da atividade humana que deve ser entendida como uma condição social da própria sociedade e, por isso, deve ser analisada como um veículo para se aprender sobre o mundo (HOLZMAN, 2002). Para Foucault²⁵, a língua "é um instrumento de liberdade do homem". Vygotsky e Bakhtin (*apud* Daniels, 2002) nos mostram que a língua é o principal formador da consciência individual, essa consciência é formada socialmente ao mesmo tempo que altera a sociedade, em outras palavras, podemos analisar a língua como um

²⁴ Bélgica, Alemanha, Inglaterra, França etc.

²⁵ *apud* EMERSON, 2002, 161

construto social que possui signos construídos pelo consenso entre os indivíduos que são históricos, sociais e culturalmente localizados. Dessa forma, esses signos são uma entidade social que cria significados ideológicos, esses, por sua vez, acabam gerando uma consciência coletiva que se torna um ambiente de aprendizagem para a *psique* ou a individualidade do sujeito.

Compreende-se, então, a língua como uma ferramenta sócio-histórico-cultural que nos possibilita aprender sobre o mundo. De acordo com Martins e Oliveira (2017, 131), “as línguas clássicas são línguas de cultura” nos possibilitando o contato com a literatura, a filosofia e as ciências da antiguidade européia. Dezotti (*apud* Miotti, 2006, 35) afirma que o latim é uma língua viva do passado²⁶. Sendo assim, temos que a “língua é viva enquanto for espelho das relações que um povo tem com o mundo. A língua é lugar de memória de um povo” (Miotti, 2006, 98) e, por serem línguas como qualquer outra, devem ser tratadas como “um sistema lingüístico, utilizado por um povo que viveu num certo momento da história, e que dele se serviu para exteriorizar seu psiquismo e que, por isso, vale a pena ser estudado” (PRADO, 1992, 72 *apud* MIOTTI, 2006, 37). Assim, entendemos as línguas clássicas como: língua e passado.

Referências

ANJOS, C. R. dos. **Ensino e aprendizagem do FLE através de canções:** reflexões sobre representações culturais e relatório de experiência. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FFLCH/USP, 2006. p. 13-44.

CARDOSO, Zélia de Almeida. **O PERCURSO DOS ESTUDOS CLÁSSICOS NO BRASIL.** dezembro de 2013.

²⁶ Essa afirmação é feita para contrapor a ideia enraizada em nossas mentes de que o latim e o grego são línguas mortas por não terem falantes

DANIELS, Harry. In.: **Uma introdução a Vygotsky**. Edição Loyola, São Paulo, Brasil. 2002. DAWSON, Christopher. AS ORIGENS DA TRADIÇÃO OCIDENTAL DE EDUCAÇÃO. In: **A crise da educação ocidental**. São Paulo. Ed. É Realizações, 2020.

D'ABREU, Maria Manuel Pimentel. Os Clássicos na sala de aula. In: **As línguas clássicas investigação e ensino**. Instituto de Estudos Clássicos. Coimbra, 1993.

FARACO, Carlos Alberto. Breve histórico da Gramática. In: **Norma Culta Brasileira: desafiando alguns nós**. Parábola Editorial. São Paulo, 2008.

FARIA, Ernesto. Introdução: Esboço de uma história da língua latina. In: **Fonética histórica do latim**. Academia. Rio de Janeiro, 1955.

FERREIRA, Fátima. **Ensinar e aprender latim no séc. XXI**. In: Boletim de estudos clássicos Nº 62. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. Editora Contexto. 6ª ed. São Paulo, 2019.

GAILLARD, Jacques. **Introdução à literatura latina** - das origens a Apuleio. Editorial Inquérito. Lisboa, 1992.

HOLZMAN. L. H. **Pragmatismo e Materialismo Dialético no desenvolvimento da linguagem**. In DANIELS. H. Uma introdução a Vygotsky. Edições Loyola, 2002.

ISHII, Raquel Alves. **Interculturalidade e ensino de línguas**. Muiraquitã, UFAC, ISSN 2525-5924, v. 5, n. 1, 2017.

LEITE, Leni Ribeiro e CASTRO, Marihá Barbosa. **O ENSINO DE LÍNGUA LATINA NO BRASIL: PERCURSO E PERSPECTIVAS**. Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES), 2014.

MARANHÃO, Samantha de Moura. **Reflexões sobre o ensino de língua latina em cursos superiores de Letras Modernas.** Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v.11, n.1, jan./jun., 2009.

MARTINS, Isaltina; OLIVEIRA, Célia Mafalda. "Introdução à Cultura e Línguas Clássicas" – propostas didáticas. In: **O ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas.** Universidade de Coimbra. Humanitas Supplementum, 26/11/2017.

MIOTTI, Charlene Martins. **O ensino do Latim nas Universidades públicas do Estado de São Paulo e o método inglês Reading latin:** um estudo de caso. Instituto de Estudo da Linguagem, UNICAMP. Campinas, SP, 2006.

SOBRINHO, José Amarante Santos. **O latim no Brasil na primeira metade do século XX:** entre leis, discursos e disputas, uma disciplina em permanência. PhaoS, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANTIGUIDADE, TRADIÇÃO CLÁSSICA E EXTREMA DIREITA: IDENTIDADE E O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL

ANTIQUITY, CLASSICAL TRADITION AND THE FAR- RIGHT: IDENTITY AND THE PLACE OF ANCIENT HISTORY TEACHING

Bruno Santrovitsch da Silva²⁷
Thamiris das Graças Pereira²⁸

Artigo recebido em 15 de março de 2024
Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: Este artigo busca contribuir na discussão quanto aos usos da Antiguidade Clássica pelos movimentos de Extrema Direita passando por sua relação com o uso da História Antiga para a construção de uma 'identidade ocidental'. O artigo também aborda uma reflexão quanto às possibilidades e desafios postos por este processo na questão do lugar do ensino da História Antiga com uma ênfase na Antiguidade Clássica.

Palavra-chave: Antiguidade Clássica. Ensino de História. Extrema Direita. História Antiga. Usos do passado.

Abstract: This essay seeks to contribute to the discussion regarding the use of Classical Antiquity by Far-Right radical movements through its relation to the use of Ancient History for the formation of a 'western identity'. The essay also delves into a reflection regarding the potentialities and challenges that this process presents to the question of the place of Ancient History with an emphasis on Classical Antiquity.

²⁷ Historiador e professor de História egresso da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Recém-admitido ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: bruno.santrovitsch@gmail.com. ORCID iD: 0009-0001-1879-3059.

²⁸ Professora e mestra em Ciências Ambientais pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), atua como consultora das Escolas Integrais da Rede Estadual na Secretaria de Educação da Paraíba (SEE-PB). E-mail: thamirisgracas@gmail.com. ORCID iD: 0009-0008-8015-251X.

Keyword: Ancient History. Classical Antiquity. Far Right. History Teaching. Uses of the past.

Atualmente a História Antiga passa por um momento de críticas constantes que pautam sua reformulação, sendo a situação especialmente aguda nos estudos da Antiguidade Clássica. O fato deste campo se encontrar em uma “encruzilhada” não é algo circunscrito ao Brasil, mas notado por distintos autores dentro e fora do país (DA SILVA, 2017; PAPPAS, 2020; VLASSOPOULOS, 2018). O momento presente tem sido caracterizado por um processo de virada epistêmica, também chamado de virada pós-colonial, com o advento de diversas correntes associadas com o que se convencionou chamar de pós-modernidade.

Na visão da estudiosa grega Eleftheria Pappa, a referida virada pós-colonial nas Ciências Humanas exige que o estudo da Antiguidade Clássica, e aqui incluímos a História Antiga, redima-se por ter sido usada pelo empreendimento colonial e imperialista na modernidade que chegava nas Américas, África e Ásia com “Tucídides e Sêneca debaixo do braço” (2020, p. 360). Este movimento ensejou questões que erodiram e acabaram por transformar a paisagem intelectual, até o ponto de podermos dizer que a História Antiga e, com isso, o seu ensino, foram postos em xeque.

O caso mais ilustrativo ocorrido em nosso país foram as extensas discussões, suscitadas a partir de 2015, quanto ao lugar, ou não, da História Antiga nos currículos da educação básica conforme prescrito pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MOERBECK, 2021; LEITE, 2020). As sucessivas versões deste documento acabaram causando intensos debates e, mesmo com uma aparente vitória por meio da reinclusão da História Antiga no currículo básico, os questionamentos quanto à sua adequação para uma educação comprometida com as necessidades do século XXI continuam acesos. Em meio às discussões, o

principal foco recai sobremaneira no âmbito da assim chamada Antiguidade Clássica. O foco destas se relaciona com a carga e os lastros que pesam sobre a Antiguidade Clássica ao iluminar-se a sua própria constituição enquanto fruto de um projeto colonialista e imperialista, perpassado pelo eurocentrismo e pelo orientalismo (DA SILVA, 2017, p. 4). Processo que veio desembocar na construção de uma noção de Antiguidade Clássica enquanto fundamentadora de uma identidade cultural ocidental (FUNARI & SILVA, p. 2) e da “ideia de pertencimento ou legado da Grécia e Roma Antigas” por um suposto Ocidente (BONFÁ, 2016, p. 13). Aquilo que Martin Bernal, em seu polêmico livro *Black Athena*, chama de o Modelo Ariano para a Grécia, que seria um produto recente, da primeira metade do século XIX, com a intenção de higienizar aquela que era vista como a “pura infância” da Europa ou como a “fonte” da civilização Ocidental (BERNAL, 1991, p. 2-4).

A noção de identidade com Grécia e Roma Antigas por parte de um Ocidente e, principalmente, de uma Europa deve ser criticada em paralelo ao questionamento que levantou o próprio Heródoto, o “pai da História”. Este é tomado de perplexidade (HERÓDOTO, *Histórias*, livro 4, capítulo 45) ao dar-se conta de que os três continentes de sua cosmologia, Europa, Ásia e Líbia, a atual África, apesar de constituírem uma e a mesma massa terrestre, possuem nomes diferentes e revela não ter conhecimento sobre quem teria estabelecido seus limites ou lhes dera seus nomes (HORDEN & PURCELL, 2000, p. 533-534). O mesmo teor de crítica é trazido à tona por Horden e Purcell como tendo saído do punho de um certo Otto von Bismarck, fundador do Império Alemão guilhermino e, portanto, insuspeito investidor do imperialismo europeu, o qual teria escrito em 1876 que “qualquer um que falar de Europa está errado”. Expondo, desta forma, de maneira consciente o caráter “vazio e arbitrário” da designação chamada Europa (2000, p.15-17). A dinâmica

que contribuiu em sua maior parte para moldar a identidade europeia e ocidental por meio da Antiguidade Clássica e dos “clássicos” teve um de seus passos mais importantes no período denominado de Renascimento. A própria gênese do termo expõe a intencionalidade de conectar-se com uma “herança antiga” perdida, a se contrapor com o mundo de sua própria época (SILVA, p. 99, 2007). Bonfá (2016, p. 14) cita François Hartog ao caracterizar o Renascimento não somente enquanto uma retomada da Antiguidade pela Europa Ocidental, mas sim o instauramento de uma nova relação com a Antiguidade. Com efeito, a própria “ideia da existência de uma História antiga”, que hoje discutimos, fora “desenvolvida por pensadores do Renascimento” (DEMANT *apud* GUARINELLO, 2003, p. 51). Disto podemos depreender uma característica intrinsecamente reacionária provinda da busca no passado de uma reivindicação inventada sobre este (SILVA, p. 99, 2007). Contendo em si uma compreensão cíclica da História, marcada pelo retorno de um suposto passado perdido (VALENCIA-GARCÍA, 2018, p. 15), esta é uma perspectiva comum tanto à ideia de Renascimento quanto a de ideologias autoritárias radicais de Extrema Direita – a serem retomadas adiante.

É fundamental discutir o modo como a própria História enquanto disciplina, e, portanto, a História Antiga, surgem coetâneas ao “processo de formação de identidade das nações europeias”. A emergência da ideia de um Estado-Nação se confunde com as origens e a concepção de História nascida em meados do século XIX, que a imbui da intenção, mais ou menos explícita, de ser produtora de “memórias sociais” (BONFÁ, 2016, p. 25) para as nascentes identidades nacionais.

Evidenciamos, assim, que a forma como foram escritas as histórias das nações europeias contemporâneas permeia a perspectiva com que se escreveram as histórias de gregos, romanos, egípcios, mesopotâmios

etc. Conforme diz Norberto Guarinello em seu artigo sobre a *Morfologia da História*, todas as formas na História “produzem, ao mesmo tempo, memória e esquecimento, visibilidade e invisibilidade” (2003, p. 50). Dadas a artificialidade e a arbitrariedade ubíquias nos recortes, tal não é diferente com a História Antiga, sendo que a própria ideia que a ‘norsteia’ representa justamente “uma visão europeia da História”. Logo, a História Antiga emerge em seu nascedouro como aspirante à uma universalidade, que, no entanto, é marcada por uma tremenda particularidade (GUARINELLO, 2003, p. 51) produto do etnocentrismo de sua sociedade de origem, que gestou ambições de tutela global.

Neste ponto do desenvolvimento histórico, devemos abandonar totalmente a presunção de considerar a História Antiga e, mais especificamente ainda, a Antiguidade Clássica, como um conteúdo universal e natural, disposto a uma missão moralizante que pretenda edificar o ser humano. Tal concepção míope de uma suposta História Universal, passa perigosamente próxima de desconsiderar as outras sociedades e culturas do mundo, por conta de sua inconsciência dos recortes arbitrários presentes em sua perspectiva. Guilherme Moerbeck aponta o risco de que o “conceito de universal” poderia “enfraquecer a alteridade” desejável no ensino de História Antiga ao lidar com “os movimentos minoritários, os grupos subalternos, as lutas de gênero e uma história vista de baixo” (2021, p. 60).

No contexto brasileiro, vislumbramos um aspecto essencial na vinculação do passado com o presente que perpassa a concepção de História Antiga e de Antiguidade Clássica enquanto articuladora de um processo de “ocidentalização”. Assim como em boa parte do planeta que passou pela dominação colonial, no Brasil, a História Antiga, foi partícipe de um “projeto consciente do Estado brasileiro e de nossas elites” com fins à construção de uma memória social e de uma

identidade que conectassem nosso país com a ideia de Ocidente (GUARINELLO, 2013, p. 7-8), principalmente por meio do contato com a Antiguidade Clássica.

Este projeto se torna mais evidente quando enfocamos sobre a História recente do país e em como a História Antiga ainda é tida nas universidades como portadora de uma “mácula” que se diz “quase indelével”. A razão está no fato desta ter sido priorizada sobre as outras áreas da História no percurso do último período ditatorial no Brasil como forma de esvaziá-la de reflexões sóciopolíticas e torná-la palatável ao cenário geopolítico. Deste modo, o período teria sido o responsável por ter criado, ou reforçado, a identificação entre a História Antiga e “a chamada Direita política do país” (CARVALHO & FUNARI, 2007, p. 14). Acrescenta-se a isto, o fato de que os estudos sobre a Antiguidade Clássica terem sido adotados durante muito tempo por nossas elites políticas e econômicas enquanto “sinais de distinção social” e de “capital cultural” e está legitimada a visão sobre a História Antiga enquanto uma área elitista da História (DA SILVA, 2017, p. 6).

Contudo, é importante notar que este processo tem um lastro presente na realidade e no cotidiano político a nível global. E aqui esboçaremos algumas das relações entre a Extrema Direita e a Antiguidade Clássica para que possamos colocar a questão do papel, ou do lugar, do ensino de História Antiga como possível de intervir neste processo.

É de suma importância ter em mente que o movimento político causador da maior e mais destrutiva guerra da História humana fez uso da simbologia legada pela Antiguidade Clássica na intenção clara de instrumentalizar o passado para a forja de uma identidade. Não é de forma alguma negligenciável o uso do *fasces*, proveniente da Roma

Antiga, ter sido utilizado pelo fascismo italiano ao ponto de vir a emprestar a terminologia que denominaria este movimento de extrema direita radical: o *fascismo*. Temos, assim, um movimento político típico do capitalismo, e em especial dos seus períodos de crise sistêmica, a utilizar elementos da Antiguidade Clássica enquanto legitimadores de sua ideologia ao aludir a uma pretendida retomada de valores supostamente perdidos, acionando uma concepção de História cíclica em oposição ao que se via como os representante de uma modernidade degenerada.

Para os fascistas italianos, comunistas e liberais, adoradores da modernidade herdada do Iluminismo, trabalhavam em conluio para enfraquecer os pilares que soerguiam a histórica e tradicional cultura herdada do Império Romano, por isso precisavam ser destruídos. (OLIVEIRA, 2022, p.134)

Vemos como a alusão a um símbolo da época da Roma Antiga é utilizado para reivindicar uma noção particular, apesar de prevalente, do Império Romano. Daí proveio os sonhos de Benito Mussolini de reconstituir o Império Romano sob sua própria égide e reivindicar o *Mare Nostrum* para a nação italiana. Ainda partindo da citação acima retomamos no ponto em que, por meio da criação de uma história alternativa, ou de uma “alt-history”, a Extrema Direita busca ser uma crítica à modernidade e golpear o próprio projeto legado pelo Iluminismo (VALENCIA-GARCÍA, 2020, p. 7), aquele no qual a razão ampliaria e melhoraria a vida dos seres humanos no mundo. Em outras palavras, podemos dizer que o uso do passado, de maneira “indevida”, ilustrado acima, atuou na “criação e consumo de uma narrativa” com vistas a estabelecer uma finalidade identitária (SILVA, FUNARI & GARRAFFONI, 2020, p. 45).

Os usos registrados da Antiguidade Clássica por grupos de Extrema Direita são prolíferos. Podemos verificá-los, agora quanto ao mundo grego clássico, por meio de uma colocação da própria boca de Hitler

ao se referir à Esparta como “O mais luminoso exemplo de Estado com base racial na história humana” (CANFORA, 2015, p. 57). O fascínio por Esparta não fica restrito somente ao líder do nazi-fascismo e a apropriação das imagens, em muito exageradas, do lâmbda presente nos escudos espartanos, e da própria Esparta do período clássico, pode ser verificada por grupos de Extrema Direita franceses. Grupos que parecem integralmente inconscientes da história *queer* dos antigos espartanos, conforme relata Valencia-García (2020, p. 3). Algo irônico, dado ser diametralmente oposto ao ideal “essencialista, racista, sexista, etnocêntrico, nacionalista e heteronormativo” que pretendem legitimar. Ideal este composto por noções muito mais próprias dos séculos XIX e XX e sua compreensão de “raça, classe, nação, gênero e sexualidade” (2020, p. 7) do que de quaisquer ressonâncias com as noções da Antiguidade Clássica.

O uso do mundo grego pela Extrema Direita ainda passa pela interpretação da Atenas em sua experiência democrática dos séculos V e IV a.C. Este é o caso dos teóricos liberais escravistas do Sul confederado, durante a Guerra Civil Americana, que buscavam justificar o convívio entre uma suposta democracia e a escravidão empregando como paralelo o modelo ateniense. A instrumentalização requeitada da mesma Atenas ainda foi utilizada pelo regime de apartheid sul-africano (CANFORA, 2015, p. 57-8) com a finalidade de justificar sua restrição à cidadania para a maior parte da população com base na discriminação racial. Glaydson José da Silva, em seu artigo sobre a instrumentalidade da Antiguidade na França pela Extrema Direita (SILVA, 2007), demonstra o uso de paralelos entre as “invasões bárbaras” e as migrações contemporâneas em direção à Europa. As referidas “invasões bárbaras”, apesar do termo mais correto ser migrações, nesta visão, teriam sido as principais responsáveis por uma *decadência* do Império Romano.

Apontar como um risco a corrente leva de imigração para a Europa de sujeitos vindos de diversas partes do mundo, em sua maioria países que passaram pelo jugo da colonização europeia, tem o claro intuito de associar a mistura de povos com a decadência e a degeneração de valores que precederia a queda de uma civilização. Glaydson também menciona o uso da democracia grega e da sua exclusão dos *metecos* (estrangeiros) contra os estrangeiros na França, com a clara intenção de formular um argumento político para a exclusão do direito à cidadania (SILVA, 2007, p. 105).

Desenhadas deste modo, as experiências do mundo antigo clássico com gregos e romanos serviria como uma “testemunha dos fracassos e derrocadas das sociedades multiculturais”, sendo a imagem do destino do Império Romano o lugar-comum dos argumentos. Ainda no mesmo trecho, o autor cita o texto de um dos ideólogos da Extrema Direita francesa, no qual este faz uma previsão sombria quanto ao futuro do Brasil: em conjunto com a Índia, nosso país se tornaria foco de “explosões imprevisíveis”. Esta última expressão alude à possibilidade de uma guerra cultural e étnica armada pelo fato do país ter “a população mais mestiça do mundo” (SILVA, 2007, p. 114). Algo que muitos setores da Extrema Direita veem como um conflito inevitável e no qual muitos se engajam ativamente por acelerar sua eclosão (VALENCIA-GARCÍA, 2020, p. 5).

A Extrema Direita atual passa por uma reconfiguração que busca um distanciamento relativo dos modelos típicos da primeira metade do século XX, apesar de manter muitas de suas concepções praticamente intactas. A conexão deste campo político com o uso da internet e das redes sociais tem sido percebida cada vez mais, e a dinâmica própria das redes acaba por determinar que comportamentos radicais sejam cada vez mais reforçados e incentivados dentro da própria comunidade.

O mapeamento que tem sido feito da Extrema Direita no mundo expõe como no centro desta se encontra a assim chamada “*Alt-Right*” – nome provindo do termo *Alternative Right*, Direita Alternativa, que tem se mostrado como um “berço de diferentes formas de narrativas intolerantes” (BARCELLONA, 2022, p. 171). A *Alt-Right* demonstra constituir um amálgama de grupos de Extrema Direita para os quais o seu núcleo ideológico está no fato de “a civilização branca ocidental” estar sob ameaça. Há ainda a presença de uma miscelânea de outras crenças como o “*sex realism*” – o realismo sexual – na qual “homens e mulheres têm diferenças biológicas que os tornam propensos a diferentes papéis sociais” (HAYLEY *apud* BARCELLONA, 2022, p. 172). Esta última acaba por entrelaçar a *Alt-Right* com o que ficou conhecido como a *Machosfera*, ou *Manosfera* (*manosphere* em inglês e *androsfera* na língua espanhola), um termo utilizado para se referir a vários grupos online que avançam opiniões anti-feministas (BARCELLONA, 2022, p. 172).

Em meio a este universo, ainda no âmbito da *Machosfera*, temos a presença da comunidade *Incel* (termo vindo do inglês que significa “celibatário involuntário”). Este grupo congrega homens, jovens e adultos, que se sentem rejeitados pelo gênero feminino e, por conta disto, expressam sua frustração pela “abstinência sexual frustrada” por meio de uma visão de mundo que, efetivamente, desumaniza mulheres (BARCELLONA, 2022, p. 173-174).

Os dados mostram que indivíduos ligados a esta comunidade acabam não se restringindo somente aos grupos online e têm sido identificados cada vez mais pela prática de atentados terroristas, os infames ataques a escolas. Cada vez mais são constatados elementos que revelam a relação da comunidade *Incel* com distintos ataques feitos em escolas da América do Norte e dos Estados Unidos (BARCELLONA, 2022, 175-177).

No entanto, este movimento tem sido verificado cada vez mais no Brasil de uma maneira sinistramente não incipiente. Diversos textos da mídia (ALFANO, 2022; BERNARDO, 2021; VARGAS, 2020) apontam que os perpetradores de ataques em escolas infligidos dentro do nosso país tenham tido algum contato com a comunidade *Incel*, além de, quase sempre, acompanhados por indumentária ou simbologia associada ao nazi-fascismo - fato que torna a conexão com a Extrema Direita praticamente explícita por parte dos atacantes.

Evidentemente o despontar cada vez maior da Extrema Direita no país e no mundo não pode ser totalmente sanado pelo ensino de História Antiga. Ainda assim, acreditamos que a História Antiga possui uma responsabilidade singular em ser mais agudamente contundente em suas colocações e questionamentos, haja em vista ter sido utilizada pela Extrema Direita no seu universo simbólico.

Desejamos chamar atenção ao que Paulo Funari chamou de “um dos aspectos mais relevantes da História Antiga”, o dos “estudos das apropriações modernas da Antiguidade” (FUNARI apud BONFÁ, 2016, p. 16). Uma área de estudos ainda mais pauperizada quando enfocada sobre as apropriações feitas pela Extrema Direita da Antiguidade Clássica. O panorama pouco mudou desde que Glaydson José da Silva escreveu em 2007 que o uso da História do mundo antigo por grupos políticos de Extrema Direita dispunha de poucas produções científicas a seu respeito (SILVA, 2007, p. 99). Apesar de termos conhecimento de pelo menos um artigo que se debruçou sobre a apropriação de elementos medievais pela Extrema Direita no Brasil (COELHO & BELCHIOR, 2020), ao que saudamos a iniciativa, pesquisas sobre a relação entre a História Antiga e a Extrema Direita não foram encontradas durante a escrita deste artigo. O cenário político passou por um crescimento expressivo destes grupos desde que Silva escreveu seu texto e a quantidade de

organizações de Extrema Direita que chegaram ao poder neste meio tempo não é negligenciável - vide o caso brasileiro. Situação que com certeza multiplicou ainda mais os casos de apropriação da História Antiga e da Antiguidade Clássica por parte desta ideologia. Um dos exemplos mais célebre é o grupo *300 do Brasil*, em referência aos 300 de Esparta, que declarou ser, no breve momento em que ocupou os holofotes da mídia, “a primeira militância organizada de direita no país” (TEIXEIRA, 2020). Entre outros pontos, buscamos trazer neste artigo um apelo pelo estudo destas apropriações.

No âmbito do ensino de História e o seu lugar frente à paisagem que pintamos, concordamos com Valencia-García de que, a fim de avançar contra estas apropriações indevidas da História, e da História Antiga especificamente, deve-se não apenas apresentar uma versão “mais precisa da história” por meio do ensino, mas se faz necessário “evitar que a extrema direita a use enquanto ferramenta de recrutamento” (VALENCIA-GARCÍA, 2020, p. 19). E uma das principais formas de chegarmos a isso é apresentando “uma história pluralista de nações e povos [...] que claramente contradigam as narrativas da extrema direita” (VALENCIA-GARCÍA, 2020, p. 20).

Quanto à Antiguidade Clássica e da assim chamada Tradição Clássica, temos principalmente nesta última um chamariz à idolatria de uns e à repulsa de outros. A Tradição Clássica deve ser aptamente representada enquanto o que é, um conjunto de livros acumulados por mais de um milênio resultante da produção coletiva de sociedades e culturas que em tempos diversos recorreram e referenciaram umas às outras (GUARINELLO, 2003, p. 55). Não obstante a Tradição Clássica constituir em si uma “unidade real” (GUARINELLO, 2003, p. 57; WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, 2023, p. 35), o seu caráter plural e diverso deve ser sublinhado a fim de que sejam abandonadas suas pretensões

àquela suposta universalidade aduzida acima (GUARINELLO, 2003, p. 57-58; MOERBECK, 2021, p. 60). A Antiguidade Clássica e sua Tradição foram instrumentalizadas pela Europa e pelo “Ocidente”, contudo, não foram produtos destes e chegaram às mãos da Europa Ocidental depois de terem sido preservadas por muito tempo pelos bizantinos e árabes do Mediterrâneo Oriental. Sua presença nos currículos das potências imperialistas e coloniais não pode ser culpabilizada aos conteúdos em si mesmos, de forma que “a Antiguidade Clássica não pode ser reduzida a um instrumento das aspirações imperiais modernas”. Ressaltar e compreender a pluralidade cultural presente neste assunto é central para reformular a imagem que a Antiguidade Clássica tem nos países com passado colonial como o Brasil (PAPPA, 2020, p. 371).

Neste ponto, Pappa traz um questionamento premente, especificamente sobre a situação brasileira: “qual é a abordagem apropriada para o estudo da Antiguidade Clássica”, e aqui acrescentaríamos o escopo geral da História Antiga, “em um país que sofreu com a violência colonial em larga escala?” (PAPPA, 2020, p. 361).

A resposta a que chegamos é de que, justamente por conta deste passado, o estudo e o ensino de História Antiga no Brasil detém uma responsabilidade moral e devem se mostrar particularmente engajados nas disputas e problemáticas postas pelo tempo atual. A principal contribuição a que se pode atribuir ao estudo e ensino da Antiguidade Clássica está na importância de aprender sobre diferentes culturas por meio da História. Um bom exemplo desta prática no ensino de História Antiga é dado por Moerbeck que, ao trabalhar com o politeísmo da Grécia Antiga, demonstrou ser possível construir a tolerância frente às religiões Afro-Brasileiras junto a estudantes de uma comunidade pobre marcada pela presença do evangelismo radical na cidade do Rio de Janeiro (MOERBECK *apud* PAPPA, 2020, p. 389). Um processo que amplia

“a compreensão da riqueza cultural humana e valoriza nossa humanidade compartilhada” (PAPPA, 2020, p. 398). Uma demonstração do que “um conteúdo historicamente elitista pode fazer pelos ‘derrotados da história (colonial)’ no Brasil” (PAPPA, 2020, p. 362).

A forma como, em especial, a Antiguidade Clássica foi e tem sido fundamental nos “modos como se tem imaginado e manipulado o mundo” (BONFÁ, 2016, p. 20), formando as bases do que decidiu se referir como ‘civilização ocidental’ torna a área da História Antiga um campo em disputa. Neste sentido o ensino de História Antiga pode ter um aporte importante ao colaborar para a desnaturalização deste “processo de dominação” (LEITE & GURGEL, 2019, p. 35). De modo que,

o ensino crítico de História Antiga, antes de sufocar vozes invisibilizadas pelo uso ideológico de um passado distante e transcontinental, pode ajudar a pensar maneiras de se compreender problemas que dizem respeito aos países latino-americanos, às populações indígenas, entre tantos outros grupos sociais (MOERBECK, 2021, p. 62).

Da mesma forma, Silva ressalta que a Antiguidade, e o seu estudo, “tem sido percebida a serviço de uma certa lógica justificadora e legitimadora” de onde se deduzem “suas ligações com as questões identitárias nacionais, com os regimes autoritários, com o machismo e com práticas políticas e sociais de toda sorte”. A tempo, o autor relembra que “o estudo da Antiguidade Clássica não precisa reforçar preconceitos nem constituir-se em elemento de opressão” e ainda fala sobre a “necessidade dos historiadores, também do mundo antigo, de se inserirem no combate contra o racismo, o elitismo, a xenofobia [e] o discurso da desigualdade” (SILVA, 2007, p. 98-99).

Um prognóstico favorável ainda é pintado por Pappa ao afirmar que o Brasil tem a oferecer, dentro dos estudos da Antiguidade Clássica, um conjunto diferenciado de sensibilidades sócio-culturais que

decentram das narrativas eurocentradas sem cair na condescendência de um olhar colonial (PAPPA, 2020, p. 393). Uma das principais vantagens dos países do “Sul Global”, portanto, seria nossa compreensão latente de alteridade. Aqui as identidades múltiplas excluídas por muito tempo saltam aos olhos e pouco necessitam serem constantemente lembradas, conforme diz Pappa (2020, p. 394). Nossa direção deve ir, portanto, na exata contramão do que pretende o projeto da Extrema Direita e de suas apropriações indevidas da Antiguidade, que produz aquele mundo clássico branco como o mármore. O lugar do ensino de História Antiga é o de descascar esta película falseante e trazer à tona o colorido e, por vezes, a sujeira. Revelando aquilo que ficou célebre na expressão de Walter Benjamin ao expormos o reverso daquele “documento da cultura” (BENJAMIN *apud* LÖWY, 2005, p. 108).

Em uma quadra histórica de disputa pelas narrativas, onde a História corre o risco de ser utilizada cada vez mais para legitimar um mundo mais cruel e menos humano, se torna cada vez mais necessário reafirmar a importância do desenvolvimento da empatia e da alteridade enquanto uma identidade. Se a ideologia da Extrema Direita busca constituir identidades, por meio do uso da História Antiga, que a conectem com um mundo sonhado e desigual, é dever dos professores-historiadores engajarem-se na disputa por uma História Antiga que salve àqueles que sofreram no passado. Também podemos construir uma identidade que nos associe aos ideais de luta e resistência que o passado nos legou. A responsabilidade está em nossas mãos.

Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo “tal como ele propriamente foi”. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela lampeja num instante de perigo. [...] O perigo ameaça tanto o conteúdo dado da tradição quanto os seus destinatários. Para ambos o perigo é único e o mesmo: deixar-se transformar em instrumento da classe dominante. Em cada época é preciso tentar arrancar a transmissão da tradição ao conformismo que está na iminência de subjugar-la. [...] O

dom de atear ao passado a centelha da esperança pertence somente àquele historiador que está perpassado pela convicção de que também os mortos não estarão seguros diante do inimigo, se ele for vitorioso. E esse inimigo não tem cessado de vencer.

Walter Benjamin,

Tese VI das teses "Sobre o conceito de história" (LÖWY, 2005, p. 65)

Referências

ALFANO, Bruno. Ataques em escolas: iconografia extremista conecta atentados e mobiliza novos jovens radicalizados. **O Globo**, 4 dez. 2022.

Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2022/12/ataques-em-escolas-iconografia-extremista-conecta-atentados-e-mobiliza-novos-jovens-radicalizados.ghtml>.

BARCELONA, Marta. Incel violence as a new terrorism threat: A brief investigation between Alt-Right and Manosphere dimensions. **Sortuz: Oñati Journal of Emergent Socio-Legal Studies**, v. 11, n. 2, p. 170-186, 2022.

COELHO, Ana Lucia Santos; BELCHIOR, Ygor Klain. A extrema-direita brasileira e sua visão (ideológica) da cavalaria medieval. *In: Bueno,*

André; Birro, Renan; Boy, Renato (org.). **Ensino de História Medieval e História Pública**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020, p. 11-18.

BERNAL, Martin. **Black Athena: the afroasiatic roots of classical civilization**. London, United Kingdom: Vintage Books, v. 1, 1991.

BERNARDO, André. Massacre de Realengo: os 10 anos do ataque a escola que deixou 12 mortos e chocou o Brasil. **BBC News Brasil**, 6 abr. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56657419>.

BONFÁ, Douglas Cerdeira. Antiguidade, identidade e os usos do passado. **Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade**, v. 21, n. 30, p. 11-32, 2016.

CANFORA, Luciano. **O mundo de Atenas**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CARVALHO, Margarida Maria de; FUNARI, Pedro Paulo A. Os avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações. **História** (São Paulo), v. 26, p. 14-19, 2007.

DA SILVA, Uiran Gebara. Introdução ao Dossiê "História Antiga no Brasil: Ensino e Pesquisa": Uma Antiguidade Fora do Lugar?. *Mare Nostrum*, v. 8, n. 8, p. 1-12, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo A.; SILVA, Filipe N. O CONCEITO DE ANTIGUIDADE CLÁSSICA E A CHAMADA 'IDENTIDADE CULTURAL OCIDENTAL'. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. Disponível em: https://www.academia.edu/download/66194998/O_conceito_de_antiguidade_classica.pdf.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. Uma morfologia da História: as formas da História Antiga. **Politeia-História e Sociedade**, v. 3, n. 1, 2003.

HERODOTUS. **The landmark Herodotus: the Histories**. Translated by Andrea L. Purvis. United States of America: Anchor Books, 2007.

HORDEN, Peregrine; PURCELL, Nicholas. **The corrupting sea: a study of Mediterranean history**. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing, 2000.

LEITE, Priscilla Gontijo. O ensino de História Antiga no Brasil: percepções a partir das propostas da BNCC. In: NETO, JMG DE S.; MOERBECK, G.; BIRRO, R. M. **Antigas Leituras: ensino de História**. Recife/Rio de Janeiro: EDUPE/Autografia, p. 93-113, 2020.

LEITE, Priscilla Gontijo; GURGEL, Victor Braga. "Apropriações da Tradição Clássica no Brasil e o Ensino de História Antiga". In: BUENO, A.; ESTACHESKI, D.; CREMA, E.; ZARBATO, J. (Orgs.). **Aprendendo História: Ensino**. União da Vitória: Sobre Ontens, 2019, p. 26 – 38.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOERBECK, Guilherme Gomes. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do

passado e pedagogia decolonial. **Brathair-Revista de estudos celtas e germânicos**, v. 21, n. 1, p. 50-91, 2021.

OLIVEIRA, Pedro Carvalho. Dos Protocolos dos Sábios de Sião ao Q-Anon: a renovação do discurso conspiracionista na extrema-direita contemporânea. **Intellèctus**, v. 21, n. 1, p. 133-155, 2022.

PAPPA, Eleftheria. Tropicalismo in Classics. Contemporary Brazilian Approaches to the Value of Classical Antiquity in Higher Education: Between Colonial Legacy and Post-Colonial Thinking. **Journal for Critical Education Policy Studies** (JCEPS), v. 18, n. 2, 2020.

TEIXEIRA, Lucas Borges. O que é 300 do Brasil, grupo liderado por Sarah Winter. **Portal UOL**, 15 jun. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/06/15/o-que-e-300-do-brasil-grupo-de-extrema-direita-liderado-por-sarah-winter.htm#:~:text=Com%20uma%20faixa%20%22300%20do,de%20Juventude%2C%20Mulheres%20e%20Crian%C3%A7as>.

SILVA, Glaydson José da. O mundo antigo visto por lentes contemporâneas: as extremas direitas na França nas décadas de 1980 e 90, ou da instrumentalidade da Antigüidade. **História** (São Paulo), v. 26, p. 98-118, 2007.

SILVA, Glaydson José da; FUNARI, Pedro Paulo; GARRAFFONI, Renata Senna. Recepções da Antigüidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade brasileira. **Revista Brasileira de História**, v. 40, p. 43-66, 2020.

VALENCIA-GARCÍA, Louie Dean. Far-right revisionism and the end of history. In: **Far-right revisionism and the end of history**. Routledge, 2020. p. 3-26.

VARGAS, André. Um ano após ataque em escola em Suzano, túmulo de assassino recebe visitas de admiradores. **BBC News Brasil**, 13 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51880555>.

VLASSOPOULOS, Kostas. Marxism and ancient history. **How to do things with history: new approaches to ancient Greece**. Oxford University Press, Oxford, p. 209-235, 2018.

WILAMOWITZ-MOELLENDORFF, Ulrich von. **História da Filologia**. Tradução e notas de Thiago Mendes Venturott. 1. ed. Araçoiaba da Serra, SP: Editora Mnêma, 2023.

O HEAVY METAL NO ENSINO DE HISTÓRIA E O MEDIEVALISMO: UMA ANÁLISE DO ÁLBUM *TEMPLE OF SHADOWS* DO ANGRA

HEAVY METAL IN HISTORY EDUCATION AND MEDIEVALISM: AN ANALYSIS OF ANGRA'S ALBUM TEMPLE OF SHADOWS

Catiane Caroline Dâmaso Ferreira²⁹
Mariana Bonat Trevisan³⁰

Artigo recebido em 15 de março de 2024
Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: Este trabalho analisa o uso do Heavy Metal no ensino de História, com foco no álbum *Temple of Shadows* da banda Angra. Propõe novas abordagens em sala de aula, usando o álbum para discutir as Cruzadas e o medievalismo, além de combater

o preconceito contra o gênero. A pesquisa inclui revisão de literatura e análise das músicas, mostrando a eficácia do Heavy Metal como recurso didático.

Palavra-chave: Cruzadas. Ensino de História. Heavy Metal. Medievalismo. *Temple Of Shadows*.

Abstract: This paper analyzes the use of Heavy Metal in History education, focusing on the album *Temple of Shadows* by the band Angra. It proposes new classroom approaches, using the album to discuss the Crusades and medievalism, as well as to combat prejudice against the genre. The research includes a literature review and an

²⁹ Graduanda em Licenciatura em História no Centro Universitário Internacional Uninter. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6018-5928>.

³⁰ Doutora em História pelo PPGH-UFF (2012-2016) – Orientadora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5884-7322>.

analysis of the songs, demonstrating the effectiveness of Heavy Metal as an educational resource.

Keyword: Crusades. Heavy Metal. History Education. Medievalism. Temple Of Shadows.

1.Introdução

Um dos grandes desafios que os professores enfrentam em sala de aula é como aplicar uma metodologia que consiga de fato trazer o aluno para o estudo da matéria, em um mundo contemporâneo com tantas distrações e com a crescente desvalorização da Educação. Tal desafio não é exclusivo de apenas uma disciplina, mas a História encontra seus problemas particulares. Soares (2017) corrobora com essa questão quando diz que no Brasil, a História é associada ao passado e que o passado é tratado como velharia. Esse pensamento traz uma maior dificuldade para os alunos: trazer a percepção do passado para sua vida cotidiana, pois eles não enxergam como a História interage com o presente, e se distanciam de tudo que pareça ser antigo.

Por muito tempo o ensino de História priorizou a memorização mecânica de fatos, dando ênfase a narrativa dos grandes feitos, heróis e cronologias dos eventos (RIBEIRO; SOUZA, 2015). Como alternativa para modificar esse cenário, muitos docentes passaram a fazer o uso de recursos didáticos e de diferentes mídias em sala de aula.

Soares (2017) nos alerta que a música pode ser um excelente aliado nos processos de aprendizagem e no ensino de História, pois é um artefato cultural que auxilia o ser humano a estabelecer relações com o meio, assim como também é um dos objetos da cultura mais presentes no cotidiano da sociedade e dos alunos. Xavier (2010) corrobora com esse discurso, dizendo que a canção como ferramenta pedagógica possibilita ao aluno perceber o contexto e os problemas existentes no

período estudado e, conseqüentemente, leva o aluno a aprender os conceitos em História. Mesmo não sendo um gênero muito utilizado em sala de aula, Lopes (2022) nos diz que o Heavy Metal é um estilo no qual temáticas históricas se fazem muito presentes em suas composições, existindo vários exemplos que corroboram com isso. Bandas do estilo ao redor do globo se utilizam de acontecimentos históricos como plano de fundo de suas temáticas conceituais, visuais e letras. Embora raramente utilizada nas práticas pedagógicas, a incorporação desse gênero musical em sala de aula pode ser uma estratégia eficaz de aprendizagem histórica. A estranheza do gênero pode provocar diferentes percepções, incentivando os estudantes a explorar e se engajar em diversas análises possíveis que a música oferece.

Diversas bandas do gênero do Heavy Metal e seus subgêneros já usaram da História como plano de fundo de composições de músicas ou de álbuns inteiros. O Angra, uma banda brasileira de Power Metal também fez uso da História, a temática das Cruzadas constitui cenário principal de um dos seus mais aclamados álbuns, "*Temple Of Shadows*", lançado em 2004. Este álbum conceitual retrata a história do personagem principal, um cavaleiro cruzado (o Caçador das Sombras) em sua aventura permeada de drama, questões religiosas/ espirituais e amorosas.

Partindo desse plano de fundo, o presente trabalho tem como objetivo analisar o álbum *Temple Of Shadows* do Angra, e as letras de suas músicas, junto a seu contexto histórico das Cruzadas; de maneira que seja possível trabalhar com as letras em sala de aula, afim de mostrar problemáticas desse período histórico, refletindo a respeito da religiosidade, do fundamentalismo, das controvérsias e do impacto da dita Guerra Santa, além de mostrar como a banda traz o medievo para

o contexto musical. Também, há intenção de mostrar que músicas de gêneros fora do comum, como o Heavy Metal, podem ser um recurso didático a ser utilizado em sala de aula. Recursos como a música, segundo Xavier (2010) possuem um enorme potencial no trabalho de mediação cultural entre o aluno, o professor e novos conhecimentos. Ademais, o álbum traz uma reflexão acerca do medievalismo e da percepção que os alunos e a sociedade têm a respeito da Idade Média. Segundo De Lima (2020, p.183) o medievalismo é comumente definido como a representação, recepção ou uso posterior da Idade Média europeia, juntamente com o estudo desses aspectos, e pode ser percebido por meio de diversas expressões artísticas, como música, literatura, cinema e jogos. Frequentemente, funciona como uma perspectiva através da qual artistas investigam temas como fantasia, mitologia, heroísmo e até crítica social.

Sendo assim, esse trabalho se justifica pela importância de se buscar novas metodologias de ensino, mais próximas dos alunos, uma vez que a música tem esse poder de aproximação. Além disso, o referido álbum pode contribuir no desenvolvimento do senso crítico e entendimento do aluno sobre temas importantes do ensino de História e da atualidade, como as Cruzadas, e conflitos territoriais e religiosos que ainda permeiam a região atualmente, vide o conflito de Israel e Palestina.

2. Revisão bibliográfica

2.1 O uso de música e do Heavy Metal no ensino de História

Napolitano (2002) diz-nos que a música tem sido uma grande tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. Além disso, a música brasileira possui um vasto e valioso patrimônio histórico e cultural, essa é uma das grandes contribuições

para a cultura da humanidade. O Brasil, portanto, é um excelente lugar não apenas para ouvir música, mas também para pensar a música, um privilégio de poucos, dado que o Brasil é uma das grandes usinas sonoras do mundo. Sendo assim, pensar na música como recurso dentro de sala de aula é algo muito importante a se trabalhar, principalmente em um mundo onde os jovens estão cada vez mais conectados com a música. Lopes (2022) afirma que a música comunica nosso entendimento do mundo. A consciência histórica dos músicos/compositores pode ser analisada em sala de aula, especialmente através das letras. Usar a música, um elemento cotidiano dos alunos, é uma estratégia eficaz para conectar temas aparentemente distantes, aproveitando o interesse dos alunos.

Soares (2017) também revela a importância da música como aliado nas aulas de História por ser produto cultural que possibilita o ser humano a estabelecer com o meio, e por ser um dos objetos mais presentes na vida cotidiana, e assim também funciona com os alunos.

O Heavy Metal é um gênero musical frequentemente associado a temáticas históricas, mas estigmatizado por estereótipos e preconceitos. Embora algumas bandas abordem temas controversos como satanismo, fascismo e machismo, elas não representam a maioria e são criticadas pelos próprios fãs do gênero.

A estranheza, o incômodo e a provocação do primeiro contato dos alunos com o gênero, segundo Lopes (2022) pode explorar o potencial de interesse dos alunos em sala de aula. O autor nos confirma que o Heavy Metal por diversas vezes faz uso da História em suas canções, que possuem narrativas históricas de diversas temporalidades,

eras e contextos, formando um verdadeiro acervo por bandas de diversos subgêneros do Heavy Metal.

A utilização do Heavy Metal como recurso em sala de aula pode ser eficaz ao problematizar conteúdos históricos, promovendo um diálogo entre presente e passado e evitando apenas a reprodução de conhecimentos prontos de outras épocas e sociedades. Incorporar uma variedade de fontes históricas ajuda na compreensão e no desenvolvimento de conceitos, permitindo aos alunos ressignificar sua relação com o mundo histórico. (LOPES, 2022)

Conforme Lopes (2022), o Heavy Metal e a música em geral podem representar ou reconstruir realidades, criando imagens e compreensões que dão vida ao texto por meio da melodia. Isso permite aos autores e compositores ajustar suas obras de acordo com as expectativas do público, seja o tema próximo à época da composição ou um passado distante.

2.2 Estudos sobre o Heavy Metal no ensino de História

Outros trabalhos no meio acadêmico já debateram a relação entre a História e o Heavy Metal, como Rodrigues (2016), Madureira (2016), Bento (2020) e Lopes (2022). Estes estudos serão discutidos a seguir.

O pesquisador Rodrigues (2016) dedicou sua dissertação de Mestrado à relação entre histórias e memórias da Segunda Guerra Mundial e do pós-guerra no Leste Europeu, analisando as letras da banda de Heavy Metal Sabaton. Seu estudo aborda hegemonias, resistências, revisionismos, relativizações e apropriações da história e memória, utilizando a música como fonte e corroborando informações com uma base bibliográfica.

A pesquisa de Bento (2020) analisou a banda Angra e seu álbum "Holy Land" (1996), explorando a relação entre música, memória e identidade nacional. O estudo discute como o disco aborda o "descobrimento" do Brasil e incorpora elementos da música brasileira, enriquecido pelo apreço de Rafael Bittencourt e André Matos por essa música. Bento também investiga o mito da miscigenação pacífica, dialogando com intelectuais como Jessé Souza, Gilberto Freyre e Sergio Buarque de Holanda, destacando símbolos de uma narrativa épica e fictícia que humaniza o sofrimento dos personagens e reflete a riqueza cultural do Brasil pré-colonial.

Madureira (2016) analisou o conceito de "Terra Sagrada" no álbum *Holy Land*, explorando as perspectivas do indígena, europeu e mestiço na formação do Brasil. Ele enfatizou que o disco transcende o Heavy Metal ao criticar o comportamento europeu na colonização das terras indígenas, estimulando o senso crítico dos ouvintes. As letras abordam questões como os princípios morais dos portugueses, a busca por riqueza material, fama e a banalização da vida.

Lopes (2022) fez um trabalho a respeito do Heavy Metal como recurso no ensino de História, utilizando a canção *Alexander The Great* da banda Iron Maiden. Tonon (2011) também faz um estudo usando o mesmo álbum que será utilizado nessa pesquisa, o *Temple Of Shadows* do Angra, relacionando interpretações entre História e Ficção, traçando um paralelo entre o álbum, a história de São Jorge da Capadócia, com os fatos históricos que ocorreram nas Cruzadas.

Muitos autores têm o propósito de narrar histórias envolvendo personagens ou eventos históricos, movidos por preferências pessoais ou curiosidade acerca de temas específicos. Além disso, podem ser

impulsionados pelo desejo de compartilhar seus conhecimentos com o público ou de utilizar relatos históricos como fonte de ensinamentos e alertas para as gerações futuras. Não obstante, há casos em que o uso de conhecimentos históricos é guiado por propósitos ideológicos, seja de natureza religiosa, política, ou de qualquer outra índole (Lopes, 2022).

3. Análise do álbum *Temple Of Shadows* e o Ensino de História

Embora frequentemente associada ao entretenimento, a música também veicula mensagens importantes. Analisar o contexto de produção, a trajetória do grupo musical ou a biografia do artista permite uma compreensão mais profunda da mensagem transmitida, oferecendo uma reflexão abrangente sobre o cenário da época, o local e os interesses dos criadores. (LOPES, 2022)

Em 2004, o Angra lançou o aclamado álbum "*Temple Of Shadows*". Rafael Bittencourt, fundador, guitarrista e compositor, criou um personagem em conflito espiritual após ouvir profecias de um rabino e uma prostituta cigana. O cavaleiro, lutando nas Cruzadas em Jerusalém, muda sua vida ao perceber que a profecia está se cumprindo: ele se apaixona por uma muçulmana e forma uma família, desafiando suas crenças. Tragicamente, sua esposa e filhos são mortos, levando-o a novas reflexões sobre religiosidade e missão, culminando em redenção. (CORRÊA, 2018). Rafael Bittencourt, em entrevista ao canal Ibagenscast em 2022, explicou que sua motivação para criar a narrativa do álbum foi debater incoerências religiosas, observando como alguns cristãos abandonam o amor do Evangelho em prol de violência, guerras, ódio e julgamento. Ele sempre se interessou em compor sobre as inconsistências do comportamento humano e, após os eventos de 11 de setembro de 2001, percebeu uma "nova Jihad" em andamento, questionando se a

humanidade repetiria erros do passado, reminiscentes das "Cruzadas da Modernidade". Rafael Bittencourt deixa claro que sua intenção ao criar o álbum vai além da música, buscando também criticar como o Cristianismo repete erros do passado, visíveis na reação ao Islã após o 11 de setembro e nos conflitos atuais entre Israel e Palestina, onde Israel usa referências bíblicas para justificar a ocupação, recorrendo à força e à violência. O álbum utiliza o medievalismo para refletir sobre o fundamentalismo religioso, tanto histórico quanto contemporâneo.

"*Temple of Shadows*" é uma obra que explora intensamente o medievalismo, tanto em sua música quanto em suas letras. O álbum conta uma história épica com cavaleiros, castelos, batalhas e mitologia, transportando o ouvinte para essa época distante. O título sugere locais sagrados e misteriosos da era medieval, refletindo um enredo comum nas produções medievais. As músicas, como "*The Shadow Hunter*", "*Morning Star*" e "*The Temple of Hate*", frequentemente abordam batalhas épicas e incluem trechos em latim. Além dos elementos místicos como fé, divindade e redenção, o álbum se baseia historicamente nas Cruzadas, um marco da Idade Média. Musicalmente, combina Power Metal característico do Angra com influências de música clássica e progressiva, refletindo a diversidade cultural e artística desse período histórico.

A primeira faixa do álbum é a introdução instrumental "Deus Le Volt", expressão em Latim que significa "Deus o quer". Essas palavras foram proferidas pela população em êxtase ao ouvir o discurso de chamado do Papa às Cruzadas. Pedrero-Sánchez (2000) descreve como o fervor sagrado tomou conta dos presentes, motivando-os a se unirem e mobilizarem outros para o propósito das Cruzadas. Chaves (2015) fornece detalhes sobre a elaboração do discurso papal sobre as Cruzadas na França, destacando sua preparação reflexiva, não improvisada. O

discurso foi significativo para resolver conflitos sociais no Ocidente, embora relatos posteriores questionem a grandiosidade do Concílio de Clermont-Ferrand.

A história começa com a música "Spread Your Fire", onde o Caçador das Sombras é incentivado pelo rabino a espalhar sua chama, incendiando templos e iluminando vidas ao seu redor. A música traz trechos como "Glorioso - Não tenha medo de liderar o caminho com tua espada. Glorioso - Você é o escolhido. Vá!"³¹. Em latim, há trechos que significam "Sagrado altar, sagrado sacrifício, espalhe seu fogo. Da glória do sofrimento, espalhe seu fogo. Pelo qual a vida traz a morte, espalhe seu fogo. E pela morte retorne a vida"³².

Quando, em 1095, Urbano II incendiou a chama da cruzada em Clermont, seu propósito era converter a guerra crônica no Ocidente em uma causa justa: a luta contra os infiéis. A intenção era limpar a Cristandade do escândalo dos conflitos entre fiéis, proporcionar uma saída louvável para o ímpeto belicoso do mundo feudal e apontar para a Cristandade o grande objetivo, o grande desígnio necessário para forjar a unidade de coração e ação que lhe faltava (LE GOFF, 2016). Já

Chaves (2015) destaca que o Papa Urbano II estava preocupado com o domínio muçulmano de Jerusalém por razões espirituais, considerando-a terra dos cristãos e a antessala da Jerusalém celeste. No entanto, historiadores modernos como Claude Cahen e Hans Eberhard Mayer contestam a ideia de que a opressão dos cristãos pelos muçulmanos motivou as Cruzadas, uma vez que não havia opressão de

31 "Glorious - Don't be afraid To lead the way with thy sword. Glorious - You are the chosen one. Go!"

32 "Salve ara, salve victima, spread your fire. De passionis gloria, spread your fire. Qua vita mortem pertulit, spread your fire. Et morte vitam reddidit."

crístãos por muçulmanos às vésperas da Cruzada. Essa opressão pode ter ocorrido durante a expansão Seljúcida, quando Constantinopla pediu ajuda ao Ocidente, mas não é comprovada no período anterior à Cruzada. Além do motivo religioso, as Cruzadas visavam expulsar muçulmanos e converter judeus, segundo Pedrero-Sánchez (2000).

A sequência vem com *"The Shadow Hunter"*, o encontro do "Caçador das Sombras" com uma prostituta cigana proporciona-lhe duas revelações: uma relacionada a um futuro encontro com a "estrela da manhã" e outra concernente à sua missão, sua grandiosa tarefa, que não se desenrolará no âmbito militar. Dito isso, é nessa música que o personagem acaba ferido ao tentar escapar das tropas de Kilij Arslan, na conquista da Fortaleza de Xerigordon. Em sua obra sobre as cruzadas pela visão do Oriente, Maalouf (1994) aborda que em setembro de 1096, o jovem rei Kilij Arslan enfrentou uma imensa multidão de cruzados avançando em direção a Constantinopla. Chegando a Nicéia, os cruzados saquearam vilarejos cristãos, provocaram massacres brutais e foram surpreendidos pelos turcos, que armaram uma cilada após a tomada da Fortaleza de Xerigordon. Os cruzados sofreram um suplício cruel, resultando em cerca de seis mil mortos. Tonon (2011) destaca que neste ponto da narrativa, o Caçador das Sombras começa a refletir sobre as contradições de sua religião, que prega o amor de Deus enquanto suas ações são marcadas por destruição e conflito. Esses sentimentos são corroborados nos trechos "Eu me lembro do sangue em suas mãos, tão envergonhado, se arrependendo de suas culpas"³³, "Correndo cego contra a fé, a razão escapuliu. Igrejas caindo como castelos na areia, termina a Guerra Santa, Jesus era um homem" ³⁴e "Sem sentido! Buscas

33 I remember the blood on his hands, so ashamed regretting his faults.

34 Running blind against the Faith, reason slips away. Churches falling like castles on the sand. Ends the Holy War, Jesus was a man.

sem sentido pela sabedoria tudo é vão, como sua caça pelas sombras. Perdi meu orgulho, lutei em vão, tive de achar razões para minha dor”³⁵.

Na música "*Morning Star*", o personagem é resgatado por dois irmãos muçulmanos que o salvam. Fraco e assustado, ele vê a estrela da manhã, entendendo que a profecia está se cumprindo. Na casa dos irmãos, conhece Laura, responsável por cuidar de seus ferimentos na residência da família muçulmana. Em "*Wishing Well*", o Rabino insano reforça nos sonhos do personagem a importância da fé interior sobre práticas rituais externas como jogar moedas em fontes ou rezar em igrejas luxuosas. Tonon (2011) analisa como essa reflexão evidencia a complexidade das relações religiosas, contrastando as guerras em nome de Deus pelo catolicismo com a demonstração de compaixão pelo Islã, frequentemente alvo de ataques.

Na canção "*Waiting Silence*", em meio a conflitos religiosos, o protagonista se apaixona por Laura, uma mulher muçulmana. Após um casamento feliz de quatro anos e dois filhos, ele é impelido a uma missão global, sofrendo com intensa ansiedade. O título da música evoca memórias angustiantes prévias aos ataques, destacando um perturbador "Silêncio de Espera" antes dos gritos desesperados.

A vida do protagonista muda completamente no próximo momento de sua trajetória, exposta na canção "*The Temple Of Hate*" ("O templo do ódio"), uma vez que em 1099, sua esposa e filhos morrem quando os cristãos tomam Jerusalém. Sobre esse contexto, Maalouf (1994) fornece detalhes sobre o massacre, explicando que a população da Cidade Santa foi dizimada pela espada, com os Franj massacrando

³⁵ Meaningless! Meaningless searches for wisdom. Everything is in vain like your hunting for Shadows.

os muçulmanos por uma semana. Na mesquita Al-Aqsa, mais de 70 mil pessoas foram mortas, enquanto os judeus foram queimados vivos em sua sinagoga pelos Franj. Além disso, os monumentos dos santos e o túmulo de Abraão foram destruídos. Até seus companheiros de fé não foram perdoados; uma das primeiras ações dos Franj foi expulsar da Igreja do Santo Sepulcro todos os sacerdotes dos ritos orientais - gregos, georgianos, armênios, coptas e sírios - que costumavam officiar juntos, quebrando uma antiga tradição respeitada por todos os conquistadores até então. Trechos da canção demonstram a crueldade do evento “Inocência morrendo pela fúria da espada. Pobres homens caindo antes de dizer suas últimas palavras”³⁶ e “Nações batalham no campo pela terra, implacáveis - roubando territórios de nossas mãos. Raiva jogando as vítimas no chão, soldados mais jovens a sangue frio, chorando sem fazer barulho”³⁷.

A música “*No pain for the dead*”, ou seja, “Não há dor para os mortos” marca o luto do personagem que, ao contemplar a face pálida do filho no caixão, percebe quão sublime é estar liberto dos fúteis sentimentos mortais. Nesse momento, a dor para os mortos se dissipa. pernoud (1974) diz que as peregrinações à Jerusalém raramente foram totalmente interrompidas, exceto durante perseguições cruéis aos cristãos na Terra Santa. As forças na região eram mínimas, com bandidos e ladrões ameaçando peregrinos. Entre 1118 e 1119, alguns cavaleiros decidiram comprometer suas vidas para defender os peregrinos, liderados por Hugues de Payns, da Champanha, e seu companheiro Geoffroy de Saint-Omer. Os cavaleiros comprometem-se a proteger os

36 Innocence dying by the fury of the sword, poor men falling before saying their last words.

37 Nations battle on the field across the lands. Ruthless - stealing territories from our hands. Anger throwing down the victims to the ground. Cold blood younger soldiers, weeping with no sound.

peregrinos e os caminhos para Jerusalém, dedicando suas vidas a esse propósito. Formalizam esse compromisso em um voto diante do patriarca de Jerusalém, sendo acolhidos por Balduíno II em uma sala do palácio na esplanada do Templo. Mais tarde, o rei cede a eles a residência real conhecida como o Templo de Salomão, convertido pelos muçulmanos na mesquita Al-Aqsa. A Ordem dos Templários harmoniza duas atividades aparentemente incompatíveis: a vida militar e a vida religiosa. É nesse contexto que se dá o próximo capítulo do personagem Caçador das Sombras. Na música “*Winds Of Destination*”, em português “Ventos do

Destino”, o personagem ferido pelos últimos acontecimentos se junta a Ordem dos Templários. Nessa ocasião, ele, ao descobrir relíquias e manuscritos que representam tradições do Judaísmo e do Egito antigo, ligadas aos tempos de Moisés, busca secretamente a liberdade de pensamento intelectual e a restauração de uma religião única e universal.

Segundo Read (2001), Davi, seguindo um mandato divino, adquiriu a região do monte Moab para construir um templo que abrigaria a Arca da Aliança. Ele preparou os materiais, e seu filho Salomão iniciou a construção por volta de 950 a.C. O reinado de Salomão marcou o auge de um Estado judeu independente, mas após sua morte, a região foi dominada por potências orientais como assírios, caldeus e persas. O Templo de Salomão foi destruído pelos caldeus em 586 a.C., levando os judeus como escravos para a Babilônia. Posteriormente, os persas, liderados por Ciro, conquistaram os caldeus e permitiram que os judeus retornassem a Jerusalém para reconstruir o Templo em 515 a.C. Jerusalém e o Templo de Salomão têm profundo significado para cristãos, judeus e muçulmanos, representando locais centrais em eventos que estabelecem a conexão entre Deus e a humanidade (READ, 2001). Em

mapas medievais em pergaminho, Jerusalém é destacada como o epicentro do mundo. Sendo assim, o personagem enxerga que diante de Deus, toda forma de vida é igual, não havendo um caminho especial, todos sendo guiados pelos mesmos Ventos do Destino. “Descanse em paz para o mundo comum, templários estão vigiando e guardando os pergaminhos. Os escudos de fé dos cavaleiros vigiam, todos os manuscritos das leis sagradas estão lá”.³⁸ Na música seguinte, “*Sprouts Of Time*”, em português “Frutos do Tempo”, a personagem funda uma religião para espalhar sua revelação, tentando disseminar mensagens de paz e amor entre os sábios. No entanto, essas palavras não geram frutos nos corações cegos, destacando a ideia de que o futuro é moldado pelas ações presentes, refletido nos resultados ao longo do tempo. Correa (2018) salienta que, com um conhecimento expandido e profunda compreensão do material inconsciente, o Caçador das Sombras assume a crucial missão prevista pelo velho rabino. Ao destacar-se, ele encara a responsabilidade de estabelecer uma nova religião, correndo o risco de sucumbir ao poder que detém.

O início do fim da aventura do personagem se dá em “*Angels and Demons*”, “Anjos e Demônios”, momento da jornada onde o Caçador das Sombras novamente se vê vítima da instituição que ele defendera quando ele começou sua história. Nessa canção, rumores na Santa Sé relatam que um cavaleiro da ordem do templo se proclama como o novo Jesus, atraindo seguidores entre os camponeses. Por desafiar a hegemonia católica, ele é perseguido, capturado, torturado, julgado e condenado à morte. Correa (2018) explica que o personagem diante do sofrimento e com humildade, fala novamente sobre a liberdade de

³⁸ Farewell to common world. Templars are watching and guarding the scrolls. Shields of faith the knights behold. All Manuscripts of the sacred laws are there.

pensamento e aborda o perdão a Satã, a ausência de Deus e a Gnose. "Cedo ou tarde vou convencer que a verdade é uma mentira. Não há julgamento quando morremos, só poeira. Somos somente anjos rastejantes e Demônios disfarçados"³⁹.

No ápice de sua jornada, o cruzado agoniza enquanto revisa suas decisões, confrontado por visões angélicas e demoníacas. Em seu momento final, a música "Late Redemption" do Angra revela sua entrega à redenção, com surpresas como trechos em português e a voz de Milton Nascimento, simbolizando a última etapa de sua vida. Essa música é marcada pela reflexão de suas atitudes, de suas crenças que o levaram às suas atitudes durante toda sua vida e as consequências de tudo aquilo que defendeu. Em seu último momento o cavaleiro após altos e baixos encontra sua redenção.

4. Considerações finais

O trabalho foca na análise do álbum "*Temple Of Shadows*" do Angra, explorando suas letras sobre as Cruzadas como ferramenta didática para o ensino de História. Também examina o uso do Heavy Metal como recurso educacional, apesar das barreiras de percepção que enfrenta. Neste estudo, percebemos que a música pode ser um recurso valioso no ensino de História, por ser amplamente presente na vida contemporânea, especialmente entre os jovens. Ela não só pode engajar os alunos metodologicamente, sendo algo familiar, mas também oferecer uma perspectiva única sobre os conteúdos abordados em sala de aula. Segundo Xavier (2010), as canções, carregadas de significado

39 Sooner or later I'm gonna convince that the truth is a lie. There's no Judge when we die only dust. We're just crawling Angels and Demons disguised.

cultural, podem servir como documentos históricos ao explorar temas controversos como violência, drogas e política. Ao mesmo tempo, a utilização da música não pode ser feita sem a devida atenção e cuidado. Ao se utilizar desse recurso, é imprescindível que o professor trabalhe todo o contexto da obra, quem é o autor, qual sua intenção ao escrever determinada obra, se existe alguma história pessoal que o influencie, e qual o contexto histórico por trás do contexto pessoal e da obra em si. Soares (2017) destaca que as músicas desempenham papel crucial em nossas experiências e memórias. Ao usar música em atividades didáticas, os professores precisam ser sensíveis à conexão emocional única que cada aluno tem com essa forma de expressão, evitando negligenciar suas interações subjetivas. No álbum *Temple Of Shadows*, diversas canções proporcionam um embasamento histórico dos eventos na vida do Caçador das Sombras. O uso do álbum contextualiza os eventos das Cruzadas dentro de uma narrativa épica musical, enriquecendo o aprendizado desses conteúdos curriculares, como as Cruzadas e a Idade Média, explorando os dramas e dilemas do conflito histórico.

Embora parte da história no álbum *Temple Of Shadows* seja fictícia, as músicas podem ser utilizadas em sala de aula para promover o senso crítico e a autonomia de pensamento, abordando conflitos que continuam relevantes hoje. O álbum debate as inconsistências dos conflitos no Oriente Médio, refletindo sobre o uso do discurso religioso para promover ódio e repressão, temas que podem ser discutidos em contextos atuais, como os conflitos em Israel e Palestina.

O álbum *Temple of Shadows* traz uma visão estilizada e idealizada da Idade Média, baseada em imagens estereotipadas disseminadas ao longo dos séculos. Embora não seja uma representação histórica precisa,

essa construção artística destaca aspectos heroicos e fantásticos, deixando de lado realidades menos glamorosas como pobreza e opressão. É essencial reconhecer que obras como esta são produtos da imaginação artística, explorando temas universais e servindo como meio de conexão emocional com o passado.

Atividades baseadas no álbum *Temple of Shadows* podem explorar elementos medievais como castelos, cavaleiros, feudos e a sociedade religiosa. Músicas como "*Spread Your Fire*", "*The Shadow Hunter*" e "*Temple of Hate*" oferecem material para discutir o imaginário medieval dos alunos. "*Winds of Destination*" permite explorar Jerusalém e seus contextos históricos e religiosos em conflito, usando mapas mentais. "*Spread Your Fire*" oferece insights sobre as motivações dos cruzados e o sentimento da sociedade medieval, úteis para atividades escritas. Trabalhos em grupo podem focar em contextualizar músicas com conflitos, sociedade, religião e geografia medieval, incluindo vídeos, escritos e dramatizações. Os estudos sobre História e Música são vastos e em constante evolução, contribuindo continuamente para o debate acadêmico. Este trabalho busca enriquecer essa discussão, especialmente no contexto educacional, onde há necessidade de renovar abordagens para melhorar o engajamento dos alunos com a História. Isso é crucial, pois uma compreensão sólida da História promove uma melhor compreensão da sociedade como um todo.

Referências

BENTO, Suellen Cristina Soares. **Música, memória e identidade nacional: uma abordagem histórica do álbum *Holy Land*, Angra (1996)**. 2020.

Monografia (Bacharelado e Licenciatura em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CHAVES, Thiago de Souza Ribeiro. **Urbano II em Clermont-Ferrand: a pregação da Primeira Cruzada**. 2015. Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CORRÊA, Conrado Padula de Araujo Trindade. **CG Jung e o Caçador das Sombras: um diálogo entre ciência e espiritualidade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

DE LIMA, Douglas Mota Xavier. **O medievalismo lúdico dos jogos de tabuleiro**. Antíteses, v. 13, n. 26, p. 181-216, 2020.

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **A música e a construção do conhecimento histórico em aula**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

AKOPOVA, Ekaterina. **Sabatón: in the army now**. [22 de Março, 2014]. Moscou: Headbanger. Disponível em

<<http://www.headbanger.ru/interviews/425?lng=en>> Acesso em 23 Nov 2023.

GUBERMAN, Daniel. **Teaching intercultural competence through heavy metal music**. Arts and Humanities in Higher Education, v. 20, n. 2, p. 115-132, 2021.

IBAGENSCAST. **Rafael Bittencourt conta tudo sobre a criação do Temple Of Shadows**. Youtube, 08 de jan. de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=8Bo8XnyAlrM>. Acesso em: 13 dez. 2023

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOPES, Thiago Henrique Marcelino. **O heavy metal como recurso no ensino de história-uma proposição metodológica**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

MADUREIRA, João Vitor de Carvalho. **O Conceito de "Terra Sagrada" no Discurso do Disco "Holy Land" da Banda Angra**. 2016. Monografia (Bacharelado em Letras Vernáculas). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MAALOUF, Amin. **As cruzadas vistas pelos árabes**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música** – história cultural da música popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da Idade Média**. São Paulo: UNESP, 2000.

PERNOUD, Régine. **Os Templários**. Lisboa: Europa-América, 1974.

READ, Piers Paul. **Os Templários**. Tradução: Marcos José da Cunha. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

RIBEIRO, Leonor Viana de Oliveira; SOUSA, Maria Aparecida Ferreira. O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL E O USO DE MÍDIAS. **Anais do VI Encontro Internacional de História Antiga e Medieval do Maranhão. Outubro 2015. Universidade Estadual do Maranhão (Textos completos)**, p. 13.

RODRIGUES, Icles. **Histórias e memórias da Segunda Guerra Mundial e do pós-guerra no leste europeu a partir do Heavy Metal: análise da obra da banda Sabaton**. 2016. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOARES, Olavo Pereira. **A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino**. Revista História Hoje, v. 6, n. 11, p. 78-99, 2017.

SOARES, Olavo Pereira; HERMETO, Miriam. **Entrevista–Marcos Napolitano História e música popular: entre a historiografia contemporânea e as práticas de ensino na Educação Básica**. Revista História Hoje, v. 6, n. 11, p. 142-146, 2017.

TONON, Rafael. **A música como instrumento de aprendizagem: uma interpretação das relações entre história e ficção no álbum "Temple Of Shadows" da banda brasileira Angra**. 2011. Monografia (Licenciatura em Letras). Faculdade de Educação, Ciências e Artes, Dom Bosco de Monte Aprazível, Monte Aprazível, 2011.

XAVIER, Erica da Silva. **O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador**. Antíteses, v. 3, n. 6, p. 1097-1112, 2010.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PUNIÇÃO DE ESCRITORES E A CENSURA DE LIVROS NA ANTIGUIDADE

BRIEF CONSIDERATIONS ON THE PUNISHMENT OF WRITERS AND BOOK CENSORSHIP IN ANTIQUITY

Fábio Frohwein de Salles Moniz⁴⁰

Artigo recebido em 15 de março de 2024

Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: Este artigo investiga a prática de punição de autores de obras literárias e da censura de livros na Antiguidade, destacando as diferentes formas e motivações por trás desses fenômenos. Nosso estudo destaca a evolução e a diversidade das práticas de censura ao longo da Antiguidade, evidenciando como diferentes sociedades e instituições moldaram e justificaram o controle sobre a produção e circulação de obras impressas.

Palavras-chave: Dominação; Censura de livros; Antiguidade.

Abstract: This article investigates the practice of punishing authors of literary works and censoring books in Antiquity, highlighting the different forms and motivations behind these phenomena. Our study emphasizes the evolution and diversity of censorship practices throughout Antiquity, showing how different societies and institutions shaped and justified control over the production and circulation of printed works.

Keywords: Domination; Book censorship; Antiquity.

⁴⁰ Doutor em Literatura Brasileira e em Letras Clássicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Brasil); professor de Língua e Literatura Latinas do Departamento de Letras Clássicas da Faculdade de Letras da UFRJ; docente fixo do Programa de Pós-Graduação em Letras Clássicas da UFRJ; líder do grupo de pesquisa *Núcleo de Estudos Clássicos da Fundação Biblioteca Nacional*; bolsista do Programa Nacional de Apoio à Pesquisa da Fundação Biblioteca Nacional (PNAP-FBN) em 2020-2021 com a pesquisa *O glossário do silêncio: palavras, expressões, versos e poemas expurgados na coleção Ad usum Delphini*. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2364-0011>.

“O senhor sabe o que o silêncio é? É a gente mesmo, demais” (ROSA, 1994, p. 269).

1 INTRODUÇÃO

Em que pese as alterações de sentido que a palavra censura e seus derivados adquiriram ao longo da história do Ocidente,⁴¹ ocorreram ações institucionais de punição de autores e de destruição de livros desde a Antiguidade clássica. Modernamente, o conceito de censura, mais especificamente de censura de livros, remete *stricto sensu* à ideia de “um sistema de procedimentos que permeia as instituições” (DARNTON, 2016, p. 249) para controlar a produção e a circulação de obras impressas. No entanto, nunca houve um modelo único para o controle de livros na história do Ocidente, já que a natureza das instituições se encontra relacionada a cada sociedade, e os papéis dos censores variaram conforme as instituições que eles representavam. Um censor de livros que trabalhasse em uma instituição poderia, portanto,

Aplicar um protocolo de censura diferentemente de um censor que atuasse em outra instituição. Ainda que tenha ofendido autoridades de várias instituições em diversas épocas, um mesmo livro não foi censurado de maneira idêntica.

Dessa forma, censurar livros *lato sensu* não é apanágio nem do mundo moderno nem tão pouco de determinada época ou sociedade. Parafraseando nossa epígrafe retirada de Guimarães Rosa, a censura de livros é um silêncio imposto a autores e obras por demais eloquente, que

⁴¹ No léxico latino clássico, o substantivo *censura* designava atividade do censor, magistrado romano que era escolhido em número de dois — primeiramente de cinco em cinco anos e depois a cada um ano e meio — e que tinha inicialmente a prerrogativa de contar os cidadãos romanos e seus bens, para classificá-los em ordens sociais. Paulatinamente, o censor passou também a cuidar da conduta dos cidadãos, sobretudo os da elite, e podia puni-los devido a crimes morais ou políticos, rebaixando-os a uma classe social inferior (GLARE, 1968, p. 204).

brada a postura de elites políticas, religiosas ou culturais segundo a qual “as pessoas são estúpidas, ingênuas, fracas e corruptas” (GREEN; KAROLIDES, 2005, p. xviii)⁴² a ponto de precisarem ser protegidas por indivíduos que “têm o poder de ditar a leitura, a visualização ou a audição” (Idem, ibidem, p. xx),⁴³ uma vez que o que “você (o público) não sabe não vai te machucar” (Idem, ibidem, p. xx).⁴⁴ Desde os gregos, autores foram perseguidos em momentos históricos distintos, por motivos variados, quer na tão celebrada democracia ateniense, quer nas mais sombrias dinastias de imperadores romanos.

2 GRÉCIA ANTIGA

Para os atenienses do período democrático, a liberdade de expressão era um princípio muito caro (CARTLEDGE, 2015, p. 95). Reservavam-se aos cidadãos dois direitos: 1) *isegoria*, direito de todo cidadão à palavra no espaço público; e 2) *parrhesia*, liberdade de expressão do pensamento em público, observados os limites dos costumes e das leis. Por outro lado, esses direitos diziam respeito somente a cidadãos atenienses (homens adultos, livres e registrados) e não consistiam propriamente no que entendemos hoje em dia por direitos fixados juridicamente. Além disso, a liberdade de expressão ateniense tinha certos limites, como nos mostra a lei contra calúnia, que vigiu de 508/507 a 322 a.C. e cobriu todo o período democrático. Não havia, em Atenas, uma lei específica para censurar autores e livros, e a liberdade de expressão era considerada pelos atenienses parte essencial da democracia, muito embora essa visão não fosse necessariamente compartilhada por outras cidades-estados gregas, já que cada uma tinha seus próprios costumes e leis. Em Esparta,

⁴² No original: “[P]eople are stupid, gullible, weak and corrupt”. Todas as traduções de línguas modernas são de nossa autoria, exceto as abonadas.

⁴³ No original: “[C]ertain individuals have the right to dictate the reading, viewing or listening.

⁴⁴ No original: “[W]hat you (the public) don't know won't hurt you”.

por exemplo, os líderes políticos controlavam as informações que entravam e saíam. De maneira geral, a cultura helênica, em seu áureo período, caracterizou-se pela liberdade de pensamento, e a censura era frequentemente associada à autocracia. Durante o período alexandrino, essa liberdade diminuiu a ponto de o poeta Sótades (séc. IV - séc. III a.C.) chegar a ser executado por Ptolomeu II, Filadelfo (309 - 246 a.C.), porque fez uma referência obscena, em seu poema, ao casamento do governante com sua irmã (LEWIS, 2015, p. 981). Em última instância, não empregamos aqui a palavra censura com o sentido de sistema de controle institucionalizado, que temos atualmente, no que diz respeito a julgamentos e perseguições de autores e de livros tanto no período ático quanto helenístico.

Muitos séculos antes de o expurgo se tornar um procedimento censório da Igreja romana, já é possível encontrarmos seus primeiros indícios na Atenas do séc. V a.C., quando o poeta Eveno de Paros (séc. V - IV a.C.) elaborou uma antologia de poemas elegíacos a pedido do aristocrata Cálías (séc. V - 371 a.C.), que desejava ter seus filhos preparados para cantar em simpósios (BOWIE, 2012, p. 10). Nessa compilação, Eveno buscou selecionar elegias moral e politicamente corretas para a época, que abordassem, de maneira leve, os temas do vinho, da música e do simpósio. O poeta reuniu diversos poemas de Teógnis de Mégara (570-485 a.C.), mas deixou de lado os que apresentavam conteúdo sexual explícito, talvez por se preocupar com os jovens filhos de Cálías, não obstante tivesse preparado paralelamente outra antologia de elegias em que não suprimiu passagens sexuais. Nenhum autor antigo mencionou essa segunda coleção de poemas, que chegou a ser preservada apenas por um único manuscrito de Paris do início do séc. X, ao passo que a antologia organizada para os filhos de Cálías foi frequentemente citada na Antiguidade.

Entre os gregos, talvez um dos primeiros exemplos de punição a um autor de obra literária tenha sido o de Frínico (535 - séc. V a.C.), que encenou sua tragédia *O saque de Mileto* em 492 a.C. De acordo com o historiador Heródoto, a apresentação da peça levou o público às lágrimas e irritou os atenienses a ponto de o autor ser punido com uma multa de mil dracmas e de se proibir que a obra fosse encenada novamente (LEY, 2015, p. 1865). O filósofo natural Anaxágoras de Clazômenas (499 - 428 a.C.), após viver e lecionar em Atenas por trinta anos, foi julgado com base na lei de Diopieithes em 430 a.C. e condenado ao exílio em Lâmpsaco por crime de impiedade (*asebeia*) (LEWIS, 2015, p. 55). Anaxágoras recebeu a punição por negar o caráter divino do sol e da lua, entre outras ideias que concorreram para caracterizá-lo como ateu. Seus livros passaram a ser proibidos em Atenas, embora ainda se encontrassem à venda no mercado, como registra Platão (428/427 - 348/347 a.C.), na *Apologia de Sócrates*. Não obstante, a censura das ideias de Anaxágoras restringiu a circulação de seus livros a um pequeno grupo de leitores, de modo a poucos fragmentos de suas obras sobreviverem ao tempo. Protágoras (481 - 411 a.C.), autor do tratado *Sobre os deuses*, além de haver sido exilado de Atenas também por acusação de *asebeia*, teve seus livros queimados no mercado (SOTER, 2015, p. 1969). Mas o paradigma de punição por *asebeia* que a Atenas clássica nos legou foi, sem dúvida, o julgamento de Sócrates (470 - 399 a.C.), ocorrido em 399 a.C., muito embora o filósofo nada tenha deixado escrito, que viesse a ser censurado na Antiguidade (LEWIS, 2015, p. 2273). Aristóteles (384 - 322 a.C.), segundo alguns biógrafos que trataram de sua vida, teria sido impedido por Alexandre o Grande (356 - 323 a.C.) de publicar as palestras que lhe havia ministrado durante sua formação filosófica (SOUDER, 2015, p. 96). Por mais fantasiosa que seja essa história, sabemos que, após a morte de Aristóteles, seus manuscritos foram

guardados em um cofre subterrâneo por Teofrasto (372 - 282 a.C.) e Neleu (séc. IV - séc. III a.C.), sucessores do filósofo no Liceu, que mantiveram os escritos aristotélicos em segurança por cerca de 150 anos, provavelmente devido ao risco que corriam de ser destruídos.

3 ROMA ANTIGA

Embora os romanos não tivessem também uma lei específica para censurar autores e livros, houve, inicialmente, o crime de *perduellio* (traição), previsto nas Doze Tábuas (451-450 a.C.), segundo as quais era punida, como ato militar contra Roma, qualquer ofensa contra o Estado. Sob a ditadura de Lúcio Cornélio Sula (82 - 79 a.C.), a *perduellio* passou a ser punida conforme as leis de *laesa majestas* ou *minuta majestas*, aplicadas somente a generais romanos provinciais, que empreendessem ações militares sem aprovação do Senado. Sula também instituiu uma *quaestio* (tribunal) para crimes de traição, que poderia condenar não apenas funcionários e militares do Estado, mas ainda cidadãos em geral, que conspirassem, difamassem ou praticasse adultérios com alguém da casa imperial. Comumente, os casos de censura de autores e livros estavam relacionados a essas leis contra a traição (CORRIGAN, 2015, p. 2052). Além do crime de traição, a Lei das Doze Tábuas continha uma proibição contra canções difamatórias que levava à pena de morte, mas que (como em todo direito romano no início) era um assunto contencioso passível de ação litigiosa pela parte prejudicada. A *auctoritas* (autoridade de classe) dos magistrados da República pode ter sido suficiente para dissuadir a escrita crítica contra os contemporâneos (MELLOR, 2002, p. 185-200). Além disso, o autor, ou alguém que o representasse, ao publicar sua obra, lia-a em voz alta em *recitationes* (sessões públicas de leitura), sujeitando-se a críticas ou sugestões de melhorias no texto vindas da plateia. A publicação, dessa maneira, servia

ainda de teste final, de penúltima versão da obra, antes de ser posta em circulação por meio de cópias. Assim, autor e obra confrontavam-se diretamente com a sociedade, momento em que ocorriam pressões alheias à vontade do autor e em que podiam surgir “coautores” da redação final do texto.

Dessa forma, os escritores, na Roma antiga, já se sentiam pressionados *grosso modo* pelo medo da opinião de leitores e de ouvintes em *recitationes* (VEYNE, 2004, p. 168). A própria *auctoritas* exercia poder de *reprehensio*, uma espécie de censura legítima (Idem, ibidem, p. 171), o que, por exemplo, fez com que a *persona* satírica de Horácio, na sátira I.4 (v. 22-25), passasse a evitar ler em público seus versos:

Não há quem leia os meus escritos, que temo divulgar publicamente, pois há os que não se agradam com este gênero, visto que muitos são dignos de ser atacados (HORACE, 1942, p. 50).⁴⁵

Além do efeito censório da *auctoritas*, houve também ações de censura provenientes de políticos e governantes. Um dos primeiros exemplos, ainda na Roma republicana, é o do escritor Gneu Névio (271 - 202 a.C.), processado, condenado e expulso da península itálica, em 204 a.C., devido a uma crítica aos Metelli em uma de suas peças (CORRIGAN, 2015, p. 2054). Mesmo durante o governo do imperador⁴⁶ Caio Júlio César Otaviano Augusto (r. 27 a.C. - 14 d.C.), cuja liberdade de

⁴⁵ No original: “[...] *mea nemo/ scripta legat, volgo recitare timentis ob hanc rem,/ quod sunt quos genus hoc minime juvat, utpote plures/ culpari dignos [...]*”. Todas as traduções do latim são de nossa autoria, exceto as abonadas.

⁴⁶ Optamos pelo termo imperador em lugar de *princeps* devido à sua utilização mais popular, o qual será empregado aos demais *principes* romanos para fins de padronização.

criticar Marco Aneu Sêneca (54 - 39 a.C.) e Caio Suetônio Tranquilo (69 - 141 d.C.) costumavam exaltar (MELLOR, 2002, p. 185-200), registram-se casos memoráveis de censura a poetas, historiadores e oradores. Públio Ovídio Naso (43 a.C. - 17/18 d.C.), por exemplo, tornou-se paradigma de punição de poeta realizada pelo Estado romano. Até hoje os historiadores da literatura latina não chegaram a um consenso sobre a obra (*Ars amatoria* ou *Metamorphoses*) que teria motivado a ação de Augusto, nem sobre o motivo exato da ofensa contra o *princeps*, mas é fato que Ovídio foi banido de Roma para o Ponto (atual Mar Negro), e suas obras condenadas. De qualquer modo, a *Ars amatoria* e as *Metamorphoses* continuaram a ser disponibilizadas em bibliotecas públicas, e, por mais que Augusto tivesse banido o poeta, seus poemas escaparam à esfera do poder estatal, mantendo-se à disposição dos olhos de leitores curiosos.

Com relação aos oradores, Cássio Severo (séc. I - 32 d.C.) passou por um inquérito a mando de Augusto, que terminou sem grandes consequências. No entanto, um decreto senatorial de 8 d.C. sobre traição ajudou o imperador a levar adiante sua vingança contra insultos que Severo teria proferido em seus discursos, conseguindo condená-lo ao banimento para Creta. Com o caso de Severo, não apenas atos mas palavras desfavoráveis ao imperador, tanto ditas quanto escritas, passaram a caracterizar crime de traição (CORRIGAN, 2015, p. 426). De acordo com Lúcio Aeneu Sêneca (4 a.C. - 65 d.C.), o soldado e orador Tito Labieno (c. 100 - 45 a.C.) teria sido o primeiro autor cujas obras foram proscritas com base na lei contra traição, instituída em 6 d.C. Augusto puniu Labieno, devido a seus ataques contra ilustres cidadãos. Outro orador castigado durante o principado augustano foi Caio Albúcio Silo (séc. I a.C. - 11 d.C.), por mencionar o cesaricida Marco Júnio Bruto (85 - 42 a.C.) em um dos seus discursos. Ao saber de sua condenação, Albúcio

Silo preferiu cometer suicídio. Timágenes (séc. I a.C. - ?), historiador grego, destruiu trechos de sua narrativa histórica que diziam respeito a Augusto, pois o imperador ficou desagradado com certas passagens que considerou ofensivas a si e a sua família.⁴⁷ O plebeu Júnio Novato (c. 3 - 65 d.C.) foi multado e exilado por causa de críticas políticas publicadas num panfleto.

Sob a dinastia Júlio-Claudiana (27 a.C. - 68 d.C.), ocorreu ainda outro célebre caso de censura a poeta: o fabulista Caio Júlio Fedro (30/15 a.C. - 44/50 d.C.) foi punido por escrever versos ofensivos a Lúcio Élio Sejano (20 a.C. - 31 d.C.), prefeito pretoriano do imperador Tibério Cláudio Nero César (r. 14 - 37 d.C.). O poeta Clutório Prisco (20 a.C. - 21 d.C.) também foi condenado no principado tiberiano. Dois anos após ter composto uma elegia fúnebre a Germânico Júlio César (15 a.C. - 19 d.C.), encomendada por Tibério em 19 a.C., Clutório aproveitou-se de que Druso Júlio César (13 a.C. - 23 d.C.), outro filho do imperador, estava doente e escreveu um segundo poema elegíaco, lendo-o para uma pequena plateia na casa do romancista Tito Petrônio Árbítrio (27 - 66 d.C.), em 21 a.C. No entanto, Druso se recuperou, e o cônsul Décimo Hatério Agripa (séc. I a.C. - 32 d.C.) levou o caso ao Senado, alegando que Prisco cometera crime de traição ao antecipar, num poema, a morte do filho do imperador, seu potencial sucessor. O poeta foi sentenciado à pena de morte pelo Senado (SWAINE, 2015, p. 2373). Mamerco Emílio Escauro (séc. I a.C. - 34 d.C.), famoso orador da época de Tibério, cometeu suicídio juntamente com sua esposa, antes que fosse condenado à morte por acusação de adultério e prática de magia. Seus sete livros de discursos foram queimados por ordem do Senado. O historiador Aulo

⁴⁷ De modo geral, os historiadores suprimiam fatos das narrativas para salvar suas vidas ou para agradar os *principes*, como aponta Tácito (Swaine, 2015, p. 2373).

Cremúcio Cordo (21 a.C. - 25 d.C.) também tirou a própria vida, em 25 d.C., acusado por Sejano de violar a *lex majestas*, pois elogiou as ações dos cesaricidas Caio Cássio Longino (86 - 42 a.C.) e Marco Júnio Bruto. O Senado proibiu sua história sobre a Guerra Civil, ordenando que se confiscassem e queimassem todas as cópias, ainda que algumas delas continuassem a circular clandestinamente. Elogiado por Sêneca e pelos historiadores Públio Cornélio Tácito (56 - 117 d.C.) e Dion Cássio (c. 155 - c. 229 d.C.), Cordo representou, para os antigos, uma voz dissonante durante o principado de Tibério (CORRIGAN, 2015, p. 592).

Durante a dinastia Flaviana (69 - 96 d.C.), o imperador Tito Flávio Domiciano (r. 81-96 d.C.) ordenou a expulsão de filósofos e astrólogos e a incineração de obras como as biografias dos estoicos Públio Clódio Tráseas Peto (séc. I - 66 d.C.) e Caio Helvídio Prisco (séc. I - 75 d.C.). É provável que o exílio do satírico Décimo Júnio Juvenal (55/60 - c. 127 d.C.) tenha ocorrido também sob o principado de Domiciano, pelo fato de o poeta ter ofendido, em sua sátira sétima, o ator Páris, favorito do *princeps*. O historiador grego Flávio Josefo (37/38 - c. 100 d.C.), por precaução, submeteu sua *Guerra judaica* a um tribunal para obter permissão de publicá-la. Tácito, em *Agrícola*, dá-nos a entender que teria sido forçado a aceitar os expurgos impostos por Domiciano (SWAINE, 2015, p. 2373). Mas o caso extremo de censura sob o governo de Domiciano é o do historiador Hermógenes de Tarso (séc. I - séc. I d.C.), executado devido a “alusões incautas” (MELLOR, 2002, p. 196) em sua narrativa histórica. O imperador ordenou que fossem crucificados até os escravos que produziram cópias da obra.

No livro I da *Institutio oratoria*, o rétor Marco Fábio Quintiliano (35 - 95 d.C.) trata da importância da leitura para a formação do orador, uma vez que nela não se apresentam artifícios que influenciam a fruição da obra, como, por exemplo, as performances oratórias nos fóruns. A leitura

possibilita ainda a repetição de passagens dos textos, para fins de memorização, de comparação ou de estudo mais aprofundado do discurso. No entanto, para que a leitura seja útil, Quintiliano salienta que o discípulo deve ler somente determinados autores, e, às vezes, é necessário que sejam omitidas certas passagens de suas obras:

As tragédias são úteis. Os líricos também alimentam o espírito, se escolheres não somente os autores, bem como suas partes. Os gregos escreveram muitas coisas de modo desregrado, e eu não quereria explicar Horácio em algumas passagens. Desterrem-se, se possível, as elegias amorosas e os hendecassílabos, desdobramentos dos sotadeus (com efeito nem se deve ensinar sobre os sotadeus); ou que ao menos sejam reservados para quando os jovens sejam maiores (QUINTILIEN, 1933, p. 120).⁴⁸

Ainda que incluísse os poetas líricos e elegíacos na famosa lista de autores no livro X da *Institutio*, Quintiliano, já no livro I, alertava que nem todas as “*partes operis*” poderiam ser mostradas ao discípulo. Mas, para o rétor, não só líricos e elegíacos inspiravam cuidado na seleção de partes para leitura. No mesmo livro X, é feita uma crítica à obra de Sêneca:

Porque muitas coisas se encontram nele [Sêneca] dignas de estima, como disse, e muitas também dignas de admiração, contanto que se tenha cuidado de selecionar [*eligere*], o que oxalá ele tivesse feito. Pois aquela espontaneidade, que levou a devido efeito tudo o que quis, merecia que voluntariamente tivesse se inclinado a melhores coisas (Idem, 1934, p. 52-54).⁴⁹

⁴⁸ No original: “*Vtiles tragoediae: alunt et lyrici, si tamen in iis non auctores modo sed etiam partes operis elegeris: nam et Graeci licenter multa et Horatium nolim in quibusdam interpretari. Elegia uero, utique qua amat, et hendecasyllabi, qui sunt commata sotadeorum (nam de sotadeis ne praecipendum quidem est), amoueantur si fieri potest, si minus, certe ad firmius aetatis robur reseruentur*”.

⁴⁹ No original: “*Verum sic quoque iam robustis et seueriore genere satis firmatis legendus, uel ideo quod exercere potest utrimque iudicium. Multa enim, ut dixi, probanda in eo, multa etiam admiranda sunt, eligere modo curae sit; quod utinam ipse fecisset: digna enim fuit illa natura quae meliora uellet; quod uoluit effecit*”.

Para Quintiliano, Sêneca afastara-se “do estilo dos antigos” (Idem, *ibidem*)⁵⁰ (*Inst. Orat. X, 1, 126*) e, ao invés de imitá-los, desenvolveu um estilo próprio e defeituoso. Embora reconhecesse “grandes virtudes” (Idem, *ibidem*)⁵¹ (*Inst. Orat. X, 1, 128*) na obra senequiana, o rétor advertia que, em alguns momentos, ela trazia características de um “discurso corrompido e enfraquecido devido a todos os vícios” (Idem, *ibidem*).⁵² Portanto, a leitura integral dos livros de Sêneca só seria segura para discípulos mais avançados, versados no “gênero mais correto” (Idem, *ibidem*)⁵³ (*Inst. Orat. X, 1, 131*), uma vez que teriam capacidade de discernir as virtudes dos vícios estilísticos.

Na pedagogia de Quintiliano, o professor tinha essencialmente uma dupla incumbência: mostrar ao discípulo os autores e obras úteis e apropriadas para sua formação, mas omitir, nesses mesmos autores e obras, o que fosse inútil e inapropriado. O professor deveria, portanto, selecionar criteriosamente as partes dos textos que chegarão ao conhecimento do discípulo, condenando outras à invisibilidade, ao silêncio. Mas quais partes e o que selecionar? O rétor não chegou a prescrever exatamente, ficando essa escolha a cargo do professor, a quem se dirige por meio do verbo na segunda pessoa do singular *eligeris* (escolheres).

Contemporâneo de Quintiliano, Plutarco (46 - 120 d.C.) não tratou da necessidade pedagógica do expurgo, mas chegou a praticá-lo em suas citações da poesia grega arcaica e clássica (BOWIE, 2012, p. 12). Em

⁵⁰ No original: “[A]b antiquis descenderat”.

⁵¹ No original: “[M]agnae virtutes”.

⁵² No original: “[C]orruptum et omnibus vitiis fractum dicendi genus”.

⁵³ No original: “[S]euere genere”.

Quomodo adolescens poetas audire debeat (Como o adolescente deveria ouvir os poetas), o autor beócio fala da importância de se interpretarem corretamente os episódios mitológicos em que deuses enganam mortais. Plutarco salienta que as traições de Zeus não passam de criações dos poetas para servirem de exemplo de ações a não serem seguidas. Assim como Platão (428/7 - 348/7 a.C.), Plutarco temia que a poesia corrompesse os jovens e, por isso, escreveu orientações para reduzir o poder de corrupção que julgava existir nas obras de poetas canônicos como Homero e Eurípides (c. 480 - 406 a.C.), integrantes da *paideia* grega. Sendo assim, as citações de Hipônax de Éfeso (541-487 a.C.), Simônides de Céos (c. 556 - 468 a.C.) e Arquíloco de Paros (680 - 645 a.C.) feitas por Plutarco na referida obra não apresentam passagens explicitamente sexuais.

Nos séc. II e III d.C., registram-se casos de censuras a cristãos, que, já em 35 d.C., haviam sido proclamados seguidores de uma doutrina *strana et illicita* conforme decreto do Senado romano (GLENN, 2015, p. 516). O imperador Marco Aurélio Antonino (r. 161-180 d.C) ordenou que se perseguissem cristãos em Lyon, em 177 d.C. Esperato, um cristão de Scillium, foi executado em 180 d.C., porque tinha, em sua posse, livros e cartas de Paulo. O imperador Caio Méssio Quinto Trajano Décio (r. 249-251 d.C.) ordenou que fossem mortos todos os súditos que não sacrificassem aos deuses do Estado. Mas o acirramento da perseguição de governantes romanos a cristãos deu-se no início do séc. IV a.C., a exemplo do imperador Caio Aurélio Valério Diocleciano (r. 284-305 d.C.) que ordenou, em 304 d.C., que se destruíssem todas as igrejas cristãs e que se queimassem seus escritos sagrados (Idem, *ibidem*). Em Cirta, capital da Numídia, uma biblioteca cristã sofreu ataque militar. Além disso, casas de vários cristãos foram invadidas para que se confiscassem

volumes de escritos religiosos. Em Tessalônica, santa Irene foi punida por esconder pergaminhos, livros, tabuletas e códices proibidos.

4 ANTIGUIDADE TARDIA

O Édito de Tolerância (313 d.C.) do imperador Flávio Valério Constantino (r. 306-337 d.C.) e, sobretudo, a instituição do cristianismo como religião oficial do Império Romano, por meio do Édito de Tessalônica (380 d.C.) do imperador Teodósio I, o Grande (r. 379-395 d.C.) estreitaram os laços entre Igreja e Estado. Esse enlace conferiu aos cristãos o poder de proibir oficialmente que seus ensinamentos fossem contaminados por outras práticas religiosas ou por heresias (GLENN, 2015, p. 516), inaugurando uma nova fase da atividade censória, que se estenderia até os tempos modernos: a censura da Igreja romana. O Primeiro Concílio de Niceia (325 d.C.) condenou *Thalia*, do heresiarca Ário (250 - 336 d.C.), e, ainda no mesmo ano, Constantino decretou que fossem destruídos não apenas essa obra mas ainda todos os escritos de Porfírio de Tiro (234 - c. 304/309 d.C.) e que enfrentaria a pena de morte quem não entregasse suas cópias (Idem, ibidem, p. 517; GREEN; KAROLIDES, 2005, p. 108). O imperador Flávio Arcádio Augusto (r. 395-408 d.C.) ordenou, em 398 d.C., que os livros de Eumônio de Cízico (335 - 394 d.C.), bispo ariano, fossem incinerados e, no ano seguinte, proibiu qualquer livro sobre magia. O Concílio de Éfeso (431 d.C.) condenou os escritos do monge Nestório (c. 386 - c. 451 d.C.), e, em 435 d.C., o autor foi exilado por decreto do imperador Flávio Teodósio (r. 416-450), que ordenou, ainda, a incineração das obras nestorianas e das produzidas pelo heresiarca Maniqueu (c. 216 - 276 d.C.). O papa Leão I (r. 440-461) reforçou as proibições das obras de Porfírio, Eumônio, Maniqueu, Orígenes de Alexandria (185 - 253 d.C.), Montano (séc. II - séc. III d.C.), Êutiques (378 - 456 d.C.), das escritas por seus seguidores ou de quaisquer

outras que divulgassem ensinamentos contrários aos concílios de Niceia e Éfeso (Idem, ibidem, p. 108).

Na Antiguidade tardia, há um terceiro indício de expurgo: *Anthológion*, antologia de 208 fragmentos de autores gregos, organizada por João Estobeu (séc. V d.C.) para seu filho (BOWIE, 2012, p. 12). O fato de Estobeu reproduzir textos em prosa muito longos ajuda-nos a constatar que o antologista não estava preocupado com a extensão dos trechos utilizados em sua compilação, muito embora as passagens de poesia sejam bastante exíguas. Há citações de Mimnermo de Colofão (630-600 a.C.) que foram expurgadas a ponto de um excerto em dístico elegíaco se iniciar por pentâmetro, inequívoco sinal de expurgo. Em poemas de Arquíloco, foram também suprimidas passagens com conteúdo sexual, a exemplo dos fragmentos 48W e 193W, mesmo procedimento aplicado a versos de Hipônax e de Teógnis de Mégara. No caso de Safo (?-570 a.C.), a antologia de Estobeu traz apenas duas citações, não obstante manuscritos da obra da poetisa de Lesbos ainda circularem durante o séc. V d.C.

5 CONCLUSÃO

Ao refletirmos sobre o panorama da punição de autores e da censura de livros na Antiguidade clássica, percebemos que esses fenômenos não se restringem a uma determinada época ou sociedade do Ocidente. Desde os tempos da Grécia antiga, em que as restrições à liberdade de expressão estavam mais associadas à punição de ofensas políticas ou religiosas do que a um sistema de controle institucionalizado, até a censura promovida pela Igreja primitiva no início da Antiguidade tardia, vemos que a punição a escritores e a censura de livros têm sido ferramentas utilizadas para manter o poder e controlar a disseminação de ideias consideradas perigosas ou subversivas.

Apesar das mudanças no contexto histórico e das diferentes justificativas dadas para a censura, uma constante permanece: o medo das elites políticas, religiosas ou culturais de que o conhecimento e a informação possam ameaçar seu poder e autoridade. Já na Antiguidade, autores foram punidos e obras, destruídas por desafiam o *status quo* e questionarem verdades estabelecidas. Por outro lado, também testemunhamos a resiliência do pensamento humano e a capacidade das ideias de sobreviverem ao controle, inspirando e influenciando um sem-número de gerações ao longo da história do Ocidente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWIE, Ewen. Unnatural Selection: Expurgation of Greek Melic, Elegiac and Iambic Poetry. In: STRAY, Christopher; HARRISON, Stephen (ed.).

Expurgating the

Classics: Editing Out in Latin and Greek. London: Bristol Classical Press, 2012. p. 9-24.

CARTLEDGE, Paul. Aristophanes. In: JONES, Derek (ed.). **Censorship:** a World Encyclopedia. London; New York: Routledge, 2015. vol. 1-4. p. 95.

CORRIGAN, Peter L. Rome, Ancient. In: JONES, Derek (ed.). **Censorship:** a World Encyclopedia. London; New York: Routledge, 2015. vol. 1-4. p. 2052-2058.

DARNTON, Robert. **Censores em ação:** como os estados influenciaram a literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

GLARE, P.G.W. (ed.). **Oxford Latin Dictionary.** Oxford: Oxford University Press, 1968.

GLENN, Richard A. The Early Church. In: JONES, Derek (ed.). **Censorship:** a World Encyclopedia. London; New York: Routledge, 2015. vol. 1-4. p. 515-516.

GREEN, Jonathon; KAROLIDES, Nicholas J. **The Encyclopedia of Censorship:** new edition. New York: Facts On File, 2005.

HORACE. **Satires, Epistles and Ars Poetica.** edited by H. Rushton Fairclough. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press, 1942. (Loeb Classical Library no. 194).

LEWIS, Sian. Greece. In: JONES, Derek (ed.). **Censorship**: a World Encyclopedia. London; New York: Routledge, 2015. vol. 1-4. p. 980-981.

LEY, Graham K.H. Phrynichus. In: JONES, Derek (ed.). **Censorship**: a World Encyclopedia. London; New York: Routledge, 2015. vol. 1-4. p. 1865-1866.

MELLOR, Ronald. **The Roman Historians**. London; New York: Routledge, 2002.

QUINTILIEN. **Institution oratoire**. Traduction nouvelle de Henri Bornecque. Paris: Librairie Garnier Frères, 1933. 4 v.

ROSA, João Guimarães. **Ficção completa em dois volumes**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994. 2 v.

SOUDER, Lawrence G. Aristotle. In: JONES, Derek (ed.). **Censorship**: a World Encyclopedia. London; New York: Routledge, 2015. vol. 1-4. p. 96.

SOTER, G.M. Protagoras. In: JONES, Derek (ed.). **Censorship**: a World Encyclopedia. London; New York: Routledge, 2015. vol. 1-4. p. 1969.

SWAINE, Lucas A. Tacitus (Gaius Cornelius Tacitus). In: JONES, Derek (ed.). **Censorship**: a World Encyclopedia. London; New York: Routledge, 2015. vol. 1-4. p. 2374-2373.

VEYNE, Paul. Censuras e utopias. In: VEYNE, Paul (org.). **História da vida privada**: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. v. 1. p. 161-178.

O PODER DO ESTADO SOBRE A MEMÓRIA – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA: A HISTORIOGRAFIA E O IHGB

THE POWER OF THE STATE OVER MEMORY – THE CONSTRUCTION OF BRAZILIAN NATIONAL IDENTITY: HISTORIOGRAPHY AND THE IHGB

Felinto Pessôa de Faria Neto⁵⁴

Artigo recebido em 15 de março de 2024

Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: Os interesses do Estado Imperial Brasileiro e de uma elite aristocrática desenham um projeto de nação, nacionalismo, padrão estético, monetário e educacional. Horizontes identitários estabelecem proximidade ética e estética com a Antiguidade Clássica Greco-Romana, afinidade histórica e administrativa com a burocracia do Estado Português e com modelos de nacionalismos europeus. Os personagens engajados na formação desta identidade nacional eram membros de uma elite branca machista, cristã e racista.

Este projeto conseguiu adulterar o passado, silenciar vozes e artificializar o presente, ancorado em uma pseudo-veracidade baseada na cientificidade e na intelectualidade. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) atende à agenda de interesses do Estado, sendo responsável pela construção de uma história oficial/artificial baseada em “fundamentações históricas” e oficializada pelo Estado.

Palavras-chave: Estado. Historiografia. IHGB. Nação. Nacionalismo.

Abstract: The interests of the Brazilian Imperial State and of an aristocratic elite design a project of nation, nationalism, aesthetic, monetary and educational standard. Identitary horizons establish ethic and aesthetic closeness to the Greco-Roman Classical Antiquity, historical and administrative affinity with the Portuguese State bureaucracy and with models of European nationalisms. The characters engaged in the formation of this national identity are members of a sexist, Christian

⁵⁴ Graduado em História, Teologia, Português-Grego e Literatura. Mestre em Arqueologia pelo Programa de Pós Graduação em Arqueologia (PPGARq/UFRJ). Doutor História pelo Programa de Pós Graduação de História Comparada (PPGHC/UFRJ). Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5519-2829>.

and racist white elite. This project managed to adulterate the past, silence voices and artificialize the present, anchored in a pseudo-veracity based on scientificity and intellectuality. The Brazilian Historical and Geographic Institute (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB) meets the States' agenda of interests, being responsible for the construction of an official/artificial history based on "historical foundations" and officialized by the State.

Keywords: State. Historiography. IHGB. Nation. Nationalism.

Identidade nacional brasileira a partir do Estado imperial independente brasileiro: um projeto hegemônico

Ao se instaurar o Estado brasileiro, independente e autônomo, este ocorreu no interior do que se conhecia como América portuguesa, que era composta de múltiplas identidades sociais e políticas, cada qual construindo e expressando vias para o presente e futuro, que remetia para um projeto nacional (JANCSÓ; PIMENTA, 2000: 392). A conquista e colonização dos portugueses na América com o passar dos anos gerou uma alteração, de colonizador para colono, que não é apenas um agente dos interesses expansionistas da coroa portuguesa. Gestam-se elementos de pertencimento e alteridade, formando vínculos e criando horizontes.

Para designar o todo da América portuguesa, o termo que se segue enquanto ocorrência é o Brasil. Porém, os que não integravam o aparato administrativo metropolitano, não utilizavam a referência Brasil enquanto sinônimo, com vias a designar a territorialidade subjacente à identidade política e social ao qual se referiam. Isto pois, nenhuma identidade ultrapassava o regional (JANCSÓ; PIMENTA, 2000: 402).

Neste sentido, a ideia de Brasil como um todo orgânico é uma "vertente do Império luso-brasileiro, produzida nos quadros da burocracia estatal portuguesa, procurando cooptar os letrados da Metrópole e da Colônia, e se identifica com a face reformista da Ilustração" (SANTOS, 1992: 141). Tem-se a ideia de partes que formam um conjunto chamado de Brasil – percepção defendida pela aristocracia portuguesa

concebida nos parâmetros do absolutismo português. Este projeto de Império busca uma consciência para seus articuladores políticos e intelectuais, não como revolucionários, mas sim, como súditos leais.

É uma proposta ambiciosa, do Rio imperial, a partir de culturas e projetos de poder diversos, se construir o sentido de uma nação. Inventar-se um sentimento de pertencimento identitário e histórico.

A transferência da corte portuguesa, em 1808, viabiliza a implantação do projeto de Império luso-brasileiro. O Rio de Janeiro, agora uma corte nos trópicos, se constituirá em centro de poder de todo o território. A esta tentativa imperial será adicionada a importação de uma razão europeia, que as contradições da formação escravista bloquearão. A importação dos mestres da missão artística francesa, de 1816, com suas obras e projetos, constituem a melhor representação desta Europa possível, que a implantação de uma corte nos trópicos irá demandar. [...] a construção ideológica da nação será uma tarefa que se impõe ao Estado imperial autônomo. No Brasil, o Estado, mais do que em qualquer outra parte da América, antecede à nação. Esta, por sua vez, assim como a nacionalidade, se constituirá em projeto dos estadistas e intelectuais (SANTOS, 1992: 142).

A instalação do aparelho central de poder incrustou na América uma elite política e seus membros, em sua maioria, sentiam-se vivendo sob o signo da provisoriedade, constrangidos por obra das instabilidades políticas europeias. Paradoxalmente, não eram colonizadores ou delegados da coroa, eram exilados ainda que em domínios de seu Rei, cabendo-lhes assegurar a continuidade das ações de governo nas novas condições.

A corte no Rio de Janeiro buscou adotar nesta cidade, sede e capital do Império, características compatíveis com a sua nova condição; seria importante que tivesse feições europeias, o que ajuda na construção de uma narrativa de que os padrões de sociabilidade

assimilados em Portugal poderiam ter plena aderência nas partes do Brasil, o que efetivamente não aconteceu. Ainda que, o impacto da instalação da corte nos trópicos tenha despertado expectativas entre as elites das diversas partes do Brasil, o que se traduziu na adesão às iniciativas que conferiam visibilidade à liquidação da condição colonial. Dentre as elites locais havia um misto de esperança e expectativa de que essa nova situação possibilitasse maior participação na gestão pública imperial, passando a ter maiores laços com o centro de poder, que remete adesão aos ideais da coroa portuguesa (JANCSÓ; PIMENTA, 2000: 408, 412, 413, 416, 417). Com a transferência da coroa portuguesa para o Brasil, subverte-se a lógica de dominação em dois sentidos: (i) o centro de poder possui um novo solo, (ii) esvazia-se o conceito e sentido da relação colônia-metrópole.

José Murilo de Carvalho, em sua obra *A construção da ordem*, demonstra que o Estado foi instrumentalizado por sua elite para a manutenção e transformação da sociedade. Esta intervenção é um projeto de aumento de poder do Estado. Ainda assim, destaca que a centralização política imperial brasileira não era a única alternativa, mas foi decisão deliberada por aqueles que estavam à frente do aparato burocrático e administrativo. Essa elite era composta, pelo imperador, conselheiros de Estado, ministros, senadores e deputados (1996: 43) e ainda destaca que: (i) a adesão pela monarquia, a unidade e centralização política é um reflexo dessa elite política, (ii) tal elite possuía uma base ideológica comum, pois muitos de seus membros faziam parte da Escola de Direito de Coimbra, lhes fornecendo base de erudição ao se escolher os caminhos para a política imperial (1996: 17) – esses laços de fraternidade que compõe a elite à uma tradição institucional, favoreceu as iniciativas e tomadas de decisões.

A *construção da ordem* se manifesta sob orientação das estruturas institucionais mediante direcionamento da classe política, tanto na formação do Estado, quanto na construção dos ideais da nação. Essa estrutura insere-se em um centralismo político e administrativo em detrimento de uma ausência nas esferas de poder em nível provincial, principalmente local.

Isto não foi ausente de conflitos e resistências, como se observa na miríade de esforços, em determinados casos ineficazes, como destaca Wilma Peres Costa, no tocante aos procedimentos de censo da população, padronização das medidas, cadastramento de terras, com finalidade de conhecer e quantificar a nação (2005: 34). E continua:

Estudar o modo distinto pelo qual esse ritmo se processou no centro e nas províncias pode ser muito elucidativo dos percalços encontrados no plano provincial ao processo de construção da ordem pública e de interiorização de poder (38).

Observa-se a tentativa do centro político e de poder impor suas ideias às províncias, que possuíam pouca sinergia interna. Em um cenário plural e heterogêneo no Brasil dos oitocentos, há projetos de Estado, nação e identidade. Vozes e ideologias buscam espaços para demonstrar seu projeto ao recente Estado independente, que recebeu a denominação política de Império. Segundo Costa, seria um legado/herança da ilustração Portuguesa, adaptado/reciclado pela geração da Independência, que remete traços de continuidade inseridos numa dinâmica de ruptura em que caracteriza a formação do Estado e da identidade brasileira, onde se observa um centro, que busca catalisar as experiências e construir identidades (2005: 28). O projeto hegemônico de nação está em curso, porém, não encontra ancoragem

no imaginário sociocultural, nas vivências e experiências das regionalidades brasileiras.

Rio de Janeiro e o paradigma de um centro de poder

A cidade do Rio de Janeiro, capital e sede do Império, tornar-se-á centro do poder metropolitano e núcleo de um projeto territorial (COSTA, 2005:29). A ideia de Império fortalece o centro político, e este Império se torna o embrião de um Estado.

Para Sônia Regina de Mendonça, a construção do Estado é um exercício de dominação e de afirmação de uma hegemonia. É uma violência física e simbólica manifestada através de agências e aparelhos administrativos. Ela não nega que haja projetos em disputa, mas salienta que há um hegemônico, voltado para a produção, preservação e reprodução da cultura hegemônica, que nesse processo ganha visibilidade e legitimidade. "Estado, hegemonia e cultura, são, portanto, dimensões inseparáveis e intercambiantes de uma mesma problemática: a do exercício da dominação de classe e reprodução social" (1996: 97).

A construção do Estado brasileiro ocorre em paralelo com a formação de campos de poder, contribuindo para a consolidação de organização do universo cultural, unificando códigos, patronizando o sistema linguístico, construindo um sistema educacional e adotando um padrão monetário. Busca-se na construção e reprodução de referenciais culturais, a idealização da homogeneidade nos elementos de identificação que perpassam as vivências e experiências no cotidiano, em especial, a linguagem burocrática estatal. Isto produz um sistema de representações coletivas que vão se interiorizando e formando uma identidade nacional.

Desde a transferência da sede e capital do Império Português constrói-se um enraizamento de poder e a busca de sua legitimidade.

Essa formatação jurídica, econômica e política advém na concepção de poder pelo Antigo Regime Português, que adotava o binômio centro-periferia enquanto proposta epistemológica de preservar a ordem imperial portuguesa. Aqui, saliento a relação de um Estado que cria um corpo jurídico que o legitima. Assim, reforça-se a ideia de justiça relacionada ao aparato administrativo, que conduz a formação, operacionalização e racionalização do Estado.

O projeto colonizador luso no Brasil setecentista mediado por um viés mercantilista do território colonial se reconfigura no Brasil oitocentista independente, adotando novas estratégias ao promover um Estado imperial com um *ethos* civilizatório e regulador da sociedade.

O poder do Estado constrói um discurso persuasivo promovendo a subordinação de grande parte da população. O aparelhamento do Estado imperial centralizador e burocrático promoveu um projeto excludente de identidade nacional. Coube a este Estado outras habilidades, como neutralizar os movimentos dissidentes em diversas províncias e evitar a restauração do absolutismo português. O projeto imperial audacioso e grande, teve êxito. Houve uma rede de mobilização de intelectuais, políticos e conservadores que convergiram esforços para a estabilidade política nacional.

A máquina administrativa e burocrática imperial, em seu projeto hegemônico, utilizou os intelectuais, alinhando o discurso produzido à chancela de autoridade e oficialidade – por isso, insere-se neste projeto o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB).

Identidade nacional e História

As narrativas históricas pós-independência formam uma historiografia alinhada aos interesses do Estado. As bases ideológicas sobre a nação – nessa transição política – reafirmaram o autoritarismo,

conservadorismo político e a manutenção das hierarquias e privilégios. A ideia de progresso alinha-se ao discurso nacionalista, que constrói um ideal de civilização, que se materializaria a partir de uma elite política, intelectual, econômica e modernizante em detrimento do povo marginalizado, esquecido e silenciado, que faz parte do apêndice da biografia da nação.

As narrativas produzidas sobre a formação da identidade nacional se fixam a partir de uma memória nacional vinculada a uma elite aristocrática, que idealiza um modelo de civilidade para o território nacional e o povo brasileiro. A ciência História será utilizada como ferramenta para a escrita de uma história que, ao buscar ser oficial e nacional, torna-se subserviente do Estado. Ao se estabelecer as bases de ruptura da civilização brasileira com sua ex-metrópole e de construir sua identidade e nacionalismo, será adotado o paradigma civilizatório europeu. Buscar-se-á fixar uma memória nacional sob tutela do Estado e sob diretrizes hermenêuticas da cultura europeia.

Esta relação entre a escrita da história nacional e a memória coletiva é entendida como memória oficial da nação (LIMA, 2019: 329-330). Conforme (SALLES, 1996: 100), o Estado imperial foi o grande idealizador e promotor da construção política da nação, identificada como um projeto, sob sua tutela. O Estado monárquico se construía como projeto civilizatório e dentro os vários projetos foi hegemônico, simbolizando a identificação entre Estado-civilização e espaço físico-natural. A monarquia foi capaz de não apenas assegurar a unidade territorial, mas exercer um papel hegemônico.

O Estado brasileiro busca controlar a narrativa e torna-se promotor da construção política da nação, que buscava manter a unidade territorial e preservar suas riquezas e potencialidades naturais. O Estado

se viu como agente capaz de construir um projeto de identidade nacional e este projeto precisa de uma narrativa oficial, tanto pelo Estado quanto pela intelectualidade/cientificidade, daí a criação do IHGB – responsável em construir uma história oficial a partir de “lastros históricos” e oficializada pelo Estado.

A escrita da história brasileira teria como base o modelo de escrita europeu, mas seria construída a partir de um movimento muito próprio ao caso brasileiro, onde não se pretendia estabelecer uma oposição entre a antiga metrópole portuguesa e a nação brasileira. No âmbito da escrita da história oitocentista, notamos que os historiadores em geral esforçavam-se por apresentar a civilização brasileira como continuadora da tarefa civilizadora iniciada pela coroa portuguesa. Para isso, o império brasileiro mobilizaria, de forma habilidosa, o IHGB, o ICPII e alguns outros setores brasileiros que se encarregariam de organizar e sistematizar a construção discursiva e imagética desse período (LIMA; FARIAS JUNIOR, 2021: 242).

No final do período regencial e principalmente ao longo do segundo reinado, a intelectualidade alinhada aos interesses do Estado, utilizou e promoveu documentação textual e material, que resultou deliberadamente na formação de uma identidade nacional a partir de uma memória que tem o reconhecimento de oficial. O IHGB, a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), o Colégio Imperial Pedro II e a Biblioteca Nacional são instituições de Estado e foram essenciais para o projeto de nação brasileira no século XIX, pois produziram um saber alinhado ideologicamente à monarquia.

Relacionam-se os interesses da monarquia imperial, formação de uma identidade nacional, interesses de uma elite aristocrática e uma narrativa científica sob a chancela de uma história oficial. De acordo com (GUIMARÃES, 1988: 6), coube ao IHGB, a partir de pesquisas e dos relatos de viajantes, a escrita da história brasileira, com sua

biodiversidade, geografia e os diferentes povos ao longo do vasto território. Escreve-se sobre um passado, evoca-se uma memória materializada em uma narrativa histórica, que atende aos interesses de um projeto de Estado monárquico e centralizado.

O IHGB torna-se panfletário do fortalecimento do poder executivo monárquico e unidade territorial. À medida que a historiografia oficial imperial se forma, projeta um país civilizado sob a ótica de um parentesco histórico com os portugueses. “Não podemos esquecer também que, nesse momento, nação e história, pela via política [...] estavam indissoluvelmente ligadas” (ROUSTON JUNIOR, 2010: 35).

A hermenêutica dos nacionalismos dos oitocentos demarca o posicionamento político, cultural e ideológico imposto à Regência, que adotou medidas para criar a identidade nacional. Ao se construir a nacionalidade brasileira, buscou-se manter a integridade do Império e preservar a sociedade escravista. Por isso, compreende-se nesse contexto a formação de instituições alicerçadas pelo poder imperial.

De acordo com (ANDRADE, 2010: 9), ao se pressupor que as identidades são imagens construídas, cada Estado-nação criará modelos de identidade buscando homogeneizar culturas, línguas e passado histórico. “Se o discurso não cria, ele, ao menos, organiza a diferença, produzindo identidades que se consolidam em processos sociais e se expressam por meio de ações simbólicas, textos e contextos” (MORENO, 2014: 8).

A história ao se tornar uma narrativa, lê-se, uma historiografia chancelada pelo Estado, contribuirá para a formação da nação brasileira. Torna-se perceptível as relações de poder manifestadas pela própria narrativa, que defini as memórias – o que e quem deve ser lembrado. Ao que narra, emerge a figura de um historiador-patriótico e

sua produção historiográfica fomenta o nacionalismo, identidade e patriotismo.

Historiografia da História brasileira: usos do passado e o IHGB

Ao se unir o poder do Estado ao discurso de uma narrativa histórica, de forma sutil e sugestionada, construiu um passado, que não é um passado de todos, mas sim de um grupo (KHALED JUNIOR, 2007).

Muitas vezes, “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas [...] Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível [...] Contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial (HOBSBAWM, 2007: 9-10).

Essa artificialidade, como retrata Hobsbawm, é consequência de uma fragilidade histórica e arqueológica ao ser idealizada por desejos legitimadores de uma tradição. Utilizam-se elementos de longevidade pretérita na construção de tradições inventadas, fortemente marcadas a partir da modernidade e com viés nacionalista.

Naturalmente, muitas instituições políticas, movimentos ideológicos e grupos, inclusive o nacionalismo – sem antecessores – tornaram necessária a invenção de uma continuidade histórica, por exemplo, através da criação de um passado antigo que extrapola a continuidade histórica real, seja pela lenda [...] ou pela invenção [...] Também é óbvio que símbolos e acessórios inteiramente novos foram criados como parte de movimentos e Estados nacionais, tais como o hino nacional, a bandeira nacional [...] a personificação da “Nação” por meio de símbolos ou imagens oficiais (HOBSBAWM, 2007: 15).

A criação, proliferação e perpetuação de uma história continuada, mediada e legitimada por um passado histórico busca um ideal de ancestralidade e de seus valores, forjando lastros de identidade, experiência e permanência cultural. Os usos do passado propõem reflexões acerca do passado nas estratégias e afirmações identitárias do presente (SILVA *et al.*, 2017:11).

IHGB, sua origem

O IHGB foi criado em 1838, no Rio de Janeiro, sede na capital imperial. Nasceu a partir da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN), entidade fundada em 19 de outubro de 1827, que deveria examinar e emitir pareceres acerca os assuntos relacionados a economia imperial. Compreendia que para o funcionamento e desenvolvimento da indústria haveria a necessidade de articulação de 3 pilares: agricultura, manufatura e comércio. Priorizou o desenvolvimento da agropecuária do país mediante natureza peculiar, ao mesmo tempo que buscava unidade e centralização do Estado.

Neste contexto, na política brasileira, havia indicativos para o fim do período regencial e necessidade de aparelhar o Estado Imperial de inteligência nacional, como a criação do: (i) Arquivo Nacional, (ii) Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, (iii) Colégio Pedro II.

O IHGB fomenta o discurso de unidade em um ambiente da construção do Brasil como nação independente. O Instituto torna-se referência legitimada pela oficialidade do Estado da produção historiográfica nacional.

De acordo com o 1º secretário, perpétuo do IHGB, o Cônego Januário da Cunha Barbosa, em seu discurso inaugural, registrado no Tomo I de 1839 nos informa que:

Os Litteratos de todo o Brazil saberá, pela leitura de nossos estatutos, que os sócios deste Instituto não só meditam organizar um monumento de glória nacional, aproveitando muitos rasgos historicos que dispersos escapam á voragem dos tempos, mas ainda pretendem abrir um curso de histor[i]a e geografia do Brazil, além dos princípios geraes, para que o conhecimento das cousas da pátria mais facilmente chegue á intelligencia de todos os Brasileiros. [...] A nossa historia abunda de modelos de virtudes; mas um grande número de feitos gloriosos morre ou dorme na obscuridade, sem proveito de gerações subseqüentes. [...] Eu quizera, senhores, aproveitar-me deste ensejo para lembrar-vos o incansável zelo pela historia e geografia do Brazil de alguns dos literatos que honram a matrícula de nosso Instituto. Sem trabalho, sem persistência nas grandes empresas, jamais se conseguirá a glória que abrilhanta os nomes dos bons servidores da pátria. A geografia é a luz da história, e a história, tirando da obscuridade as memorias da pátria, honra por isso mesmo aos que consagram constantes desvelos (15-17).

Belo discurso. Expressa defesa à ciência e à pátria. Os membros do IHGB, como bastiões da construção de nossa história e de tirar as memórias da obscuridade, construíram narrativas que passaram a ser legitimadas como historiografia. Porém, existem amplos e constantes problemas relativos aos usos da memória/do passado e as diferentes historicidades a partir de uso indevido das informações do passado. Cabe aos profissionais da História desatar esses nós, jamais apertá-los ou criar outros. Os estudos sobre memória coletiva remetem à instrumento e objeto de poder (LE GOFF, 1990: 477).

Dentro desta realidade, aqueles que controlam os aparatos burocráticos do Estado definem o que será preservado e qual memória se manterá ecoando; memória está que, não necessariamente se remete a um fato ou realidade histórica, pois pode ter sido construída artificialmente com finalidade de impor uma ideologia.

Por isso, é importante estabelecer fundamentos e parâmetros para definir o patrimônio cultural de uma nação. Daí entende-se que a independência brasileira não é sinônimo da formação de uma nação, e

a partir deste fato (independência) buscou-se construir uma memória homogênea, que também atenderia ao interesse de manter a integridade do território nacional.

A História ihgbiana e o projeto de identidade nacional

O projeto de identidade brasileira buscou unir as elites nacionais em torno de uma mesma identidade, que viabilizasse não apenas a coesão do território nacional, mas com a manutenção de uma estrutura social excludente (KHALED JUNIOR, 2007: 41). Segundo Chartier: “a representação é um instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma imagem capaz de reconstituir em memória e de figurar tal como ele é” (1990: 20). Seguindo a linha de pensamento de Chartier – as representações são sempre determinadas pelos interesses daqueles que a idealizam. De fato, a elaboração de uma narrativa nacional se tornou essencial para a construção e legitimação da monarquia.

O IHGB construiu um discurso histórico sobre a formação da nação brasileira, esta pauta assumiu o lugar central do discurso cientificista histórico oitocentista. A construção da identidade nacional do povo brasileiro associou-se às letras, principalmente da História, que forneceu lastros históricos tendenciosos e artificiais para cumprir esta finalidade.

Creditou-se ao Estado a força unificadora da nação, o que gerou intencionalmente, cercear a participação popular de todo esse processo. O Estado passa a ser confundido como patrono das condições políticas e intelectuais para a construção da nação.

Os trabalhos do IHGB, inevitavelmente, dialogavam com as matrizes historiográficas nacionalistas do século XIX. Ao se construir/artificializar a história e, por conseguinte, a identidade brasileira, buscava-se harmonizar/recriar o passado.

O nascimento da ciência História como disciplina e área do conhecimento científico nos oitocentos não pode ser desassociado de um projeto político de Estado e da construção de um ideal de nação. As bases epistemológicas são formadas para criar um ar de cientificidade para este projeto.

A construção de uma identidade

A produção de conhecimento de cunho historiográfico realizado pelo IHGB promovia uma narrativa estabelecendo integração e vínculo entre os súditos da monarquia brasileira, que havia recentemente conseguido sua independência. Tonava-se imprescindível criar uma nação independente, moderna e civilizada; este referencial será o horizonte identitário, que criou um projeto nacionalista que idealizava incluir o Brasil no cenário da civilização ocidental no século XIX.

Assim, é no bojo do processo de consolidação do Estado Nacional que se viabiliza um projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada. A criação, em 1838, do IHGB vem apontar em direção à materialização deste empreendimento, que mantém profundas relações com a proposta ideológica em curso [...].

Pode-se argumentar que a tarefa de pensar a história do Brasil, naquele momento, absorveu fontes e documentos comprometidos com o processo de gênese da nação brasileira, envolvidos e entregues aos letrados do IHGB, pois a historiografia produzida por esses reforçaria a origem, buscando garantir uma homogeneização da visão sobre o Brasil e referendando das elites brasileiras. Para tanto, o IHGB buscou, em primeiro lugar, o esclarecimento dos que ocupavam o topo da pirâmide social, os quais, por sua vez, trariam o esclarecimento do resto da sociedade, tendo sido este, basicamente, o ponto primordial no qual residiu o pensar a nação brasileira (BRANCO; MALACARNE, 2008: 99).

As relações entre nação, nacionalidade, Estado e monarquia inserem-se no interior do debate historiográfico. O IHGB ao definir a

nação brasileira, adota o paradigma português e seleciona aqueles que serão omitidos/excluídos, leia-se: indígenas e negros, pois entendia-se que estes não eram possuidores de civilidade.

A ciência História torna-se panfletária e propagandista mediante as narrativas do IHGB na construção de uma monarquia civilizadora – o Instituto demandará esforços para construir essa lógica histórica, que redundará em uma artificialização da própria história.

Além do desejo de fundar uma historiografia nacional e original, há a intenção de não só ensinar e divulgar conhecimentos, como formular uma história que, a exemplo dos demais modelos europeus, se dedicasse à exaltação da pátria (SCHWARCZ, 1993: 102).

O Instituto Histórico assume um local de fala privilegiado, legitimado pelo Estado e elite letrada imperial. Esta elite será difusora dos ideais articulados pelo IHGB em seu projeto de identidade nacional. A história por essa idealização historiográfica é linear, pragmática, progressiva e legitimadora das iniciativas e decisões do Estado.

A história brasileira mediada pelo Instituto promove o Estado monárquico forte, coeso, coerente e civilizador. A História, enquanto ciência, ao estar relacionada com a construção da identidade nacional a partir de ideais políticos e não científicos, redundará na formação de uma disciplinarização da história e educação nacional, com fragilidades epistemológicas e distorções.

O IHGB e a memória nacional

No Brasil não há como pensar Estado nacional sem uma história coordenada, sistematizada e formadora de uma memória oficial que foi operacionalizada pelo IHGB.

Ao buscar-se definir o Brasil, algo singular se apresenta, pois, a nação que está em construção não faz uma oposição à ex-metrópole portuguesa, ao contrário, reconhece-se continuadora da proposta civilizatória portuguesa. Neste contexto, a oposição se dá em relação às repúblicas latino-americanas, que evocaram a República em resposta à barbárie colonial (GUIMARÃES, 1988:6-7). O IHGB ao assumir a construção de uma narrativa histórica nacional converge esforços para que nos trópicos, a nação seja herança de uma civilização branca e europeia (GUIMARÃES, 1988: 8).

Quando Januário da Cunha Barbosa, na qualidade de primeiro secretário do IHGB, profere discurso em 1838 acerca dos estatutos desta Instituição, definiu duas diretrizes para o desenvolvimento dos trabalhos: (i) coleta e publicação de documentos relevantes para a história do Brasil, (ii) incentivo ao ensino público dos estudos de natureza histórica. Ao se materializar tais diretrizes, a coleta, publicação e ensino alinhavam à uma historiografia comprometida e inventada. Verifica-se a relação que Pollak chamou de “Memória, Esquecimento, Silêncio”, que redundará em uma memória oficial, ou seja, doutrinação ideológica. A memória coletiva, alinha-se a construção de uma História “oficial” dos Estados nacionais, no qual cada Estado define uma “memória nacional” sendo comum a todos os cidadãos e com intencionalidade de fundamentar e reforçar os sentimentos de pertencimento à nação. A tradição do oitocentos designa que a nação é a forma mais acabada de um grupo e, que, sua memória nacional representaria a forma mais completa da noção de uma memória coletiva (POLLAK, 1989: 3)

A interrelação entre Estado e produção do discurso historiográfico no Brasil no século XIX já se fazia sentir desde a fundação do IHGB, tal dinâmica tenderá a assumir formas mais claras e diretas a partir de 1849-50, mediante inauguração em 15 de dezembro de 1849, de sua nova

instalação no Paço da Cidade, que simboliza um novo começo para a vida da entidade e marca nitidamente um aprofundamento de suas relações com o Estado Imperial. Coincide com a estabilização do poder central monárquico e de seu projeto político centralizador (GUIMARÃES, 1988: 10). Essas esferas de poder selecionaram as memórias que serão coletivizadas construindo a memória nacional oficial. “A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis” (POLLAK, 1989: 9). O discurso de D. Pedro II quando da inauguração da nova instalação do IHGB no Paço Imperial é pragmático e programático ao que se refere na tarefa de escrita da história nacional a partir de uma memória oficial.

A invenção de a nação brasileira, no campo do discurso, ocorreu em um contexto de difusão da ilustração europeia, com as ideias de ordem, progresso e civilização. O Estado assumiu o papel de tutor da sociedade fornecendo-lhe história e memória, e efetivando uma política centralizada. Segundo Wehling (1983: 35-36), a fundação do IHGB relaciona-se com políticas autocráticas, marcadas pela afirmação conservadora e defesa da unidade política do país e de seu modelo de governo. A produção historiográfica do IHGB encontrava-se intimamente ligada ao Estado e à questão nacional. O Estado Imperial e os intelectuais do Instituto escreveram as histórias e as memórias nacionais ajudando a construir a existência de uma consciência nacional e por conseguinte da nação brasileira (SÁ, 2017:211).

A elaboração da narrativa nacional dependia, então, de certa conjuntura favorável à sua execução. Era patente também a necessidade de que se houvesse um povo brasileiro, imbuído do sentimento de ser brasileiro. Nesse ponto cabem os

questionamentos: quem era de fato o povo brasileiro? Havia um povo brasileiro? E o sentimento de ser brasileiro? Delinear um perfil para a Nação brasileira dotando-a da capacidade de se inserir no conjunto das Nações civilizadas seria particularmente difícil para os políticos e intelectuais vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A questão era como homogeneizar o heterogêneo, em outras palavras, como transformar uma população composta por brancos, índios e negros, estes, aliás, escravos, num todo compacto, uno e indivisível, caracterizando a soberania da Nação (SÁ, 2017:211).

Uma resposta objetiva para tais apontamentos é dada por Guimarães, pois segundo este, a historiografia do IHGB ao estabelecer os parâmetros da nação e identidade nacional definiu os que ficarão excluídos deste projeto, pois os indígenas e negros não pertencem a estética e nem são portadores da noção de civilidade, que na lógica do Império e do IHGB, é restrita aos brancos (1988: 07).

Fazia parte do projeto de nação, o branqueamento da população brasileira através da miscigenação. Etnias indígena e negra eram reconhecidas como inferiores, marginais e ainda perigosas, pois estavam inseridas em uma sociedade que, caso se rebelassem, poderiam prejudicar a unidade nacional chegando ao ponto de dissolução do Estado (VARNHAGEN, 1849). Coube aos intelectuais do IHGB esboçarem a estética de uma nação homogênea e branca.

É marcante a construção de um discurso identitário excludente em defesa da ideia da pátria-nação sob a égide de um Estado coeso e centralizado, minimizando as contradições étnicas, éticas e divergências/inconformismos regionais. Segundo Arendt, identidades são forjadas buscando a reconciliação do presente com o passado, e para isso, utiliza-se a tradição e a memória histórica (2002: 77). Coube ao projeto do IHGB em escrever a História do Brasil, definir e legitimar o que é história com intenção de forjar a nacionalidade a partir de uma narrativa histórica, antropológica, ideológica e política.

O IHGB, à medida que se firma como discurso oficial e autorizado, articula através da cientificidade histórica a memória nacional. Segundo (CERTEAU, 1982: 56): “[...] a operação histórica se refere à combinação de um lugar social, de práticas científicas e de uma escrita.” “[...] o Instituto não se ocuparia somente em ser o reduto da História oficial, também arrogou para si a tarefa de ser a “Casa da Memória Nacional”” (SÁ, 2017:219). A memória visava dar ao recém-independente Estado, um passado que correspondesse aos desejos monárquicos. A memória formulada pelo IHGB exclui todo conflito e ambiguidade que pudesse afetar a estabilidade do Império.

Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvar” (POLLAK, 1989: 9).

A relação/tensão entre memória e História sobre o IHGB é bem descrita por Lúcia Guimarães, pois se fez a “opção pela Memória, em detrimento da História” (1995: 599).

De acordo com Renan, o esquecimento e o erro histórico são elementos essenciais para a criação de uma nação, por isso, uma história questionadora e problematizada que leva ao progresso e desenvolvimento dos estudos históricos apresenta um perigo acerca da proposta de nação (1997:161).

A história historicizada pelo IHGB ao se preocupar com a unidade territorial e seus valores étnicos, políticos e antropológicos, minimiza as singularidades e o processo amplo e complexo para se formar uma nação. A produção historiográfica brasileira no século XIX rompe com critérios éticos e metodológicos, ficcionalizando sua história. A ficção

passa a ser entendida como realidade e tem-se a imposição de uma ideologia capitaneada pelo poder político e cultural. A relação entre a história e memória idealizada pelo IHGB promoverá uma produção historiográfica comprometida com o projeto imperial de nação e a construção de sua nacionalidade. Para isso, fazia-se necessário a construção de uma História oficializada por uma memória. Neste processo cria-se um passado que dê historicidade e sentido à nação.

A questão da nação passará pela formação de identidades coletivas com uma proposta de homogeneizá-las. As identidades regionais, étnicas ou religiosas serão paulatinamente deslocadas para um sentido de pátria nacional (CARVALHO, 2007: 10). Neste projeto, consolida-se o Estado, a monarquia, uma memória oficial e uma narrativa histórica: elementos essenciais para a formação de uma identidade nacional.

Referências Bibliográficas

a) Documentos

BARBOSA, Januario da Cunha. **Discurso**. In: Revista do Instituto Historico e Geographico do Brasileiro. Tomo I, 1839.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **Carta dirigida ao 1º Secretário Perpétuo do Instituto Historico e Geographico do Brasileiro**. RIHGB, n. 15, jul./set. 1849.

b) Bibliográfica

BRANCO, Gisele Cristina; MALACARNE Vilmar. **A questão da identidade nacional brasileira na obra História Geral do Brasil de Francisco Adolfo de Varnhagen: cultura e educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, dez. 2008. p.95-112.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem e o teatro das sombras**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ/Relume Dumará, 1996.

_____. **Nação e cidadania no Império: novos horizontes.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica.** Tradução Maria de Lourdes Menezes. In: *A escrita da História.* Rio de Janeiro: Forense Universitária 1982.

CHARTIER, Roger. **A historia cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 1990.

COSTA, Wilma Peres. **O império do Brasil: dimensões de um enigma.** Almanack Brasiliense nº1, maio de 2005. p.27-43.

GUIMARÃES, Lúcia Maria Paschoal. **Debaixo da imediata proteção imperial: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838-1889).** In: RIHGB, Rio de Janeiro, a.156, n.388, jul/set.1995. p.459-613.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. **Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional.** In: *Estudos histórico.* Rio de Janeiro, 1988. p.5-37.

HOBSBAWM, Eric J. **A invenção das tradições.** 6 ed. In: HOBSBAWM, Eric J., RANGER, Terence (Orgs). *A invenção das tradições.* Tradução de Celina Cardim de Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

JANCSÓ, István; PIMENTA, João Paulo G. **Peças de um mosaico: ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira.** *Revista de História das Ideias – História e Literatura.* Instituto de História e Teoria das Ideias. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Volume 21, 2000. p. 389-440.

KHALED JUNIOR, Salah H. **Horizontes identitários: a construção da narrativa nacional brasileira pela historiografia do século XIX.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA, Gizeli da Conceição. **A construção do ideário de Brasil no século XIX: reflexões em torno das concepções de memória, civilização e identidade nacional.** *Contraponto - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI.* Teresina, v. 8, n. 2, jul./dez. 2019. p. 327-346.

LIMA, Gizeli da Conceição; FARIAS JUNIOR, José Petrúcio. **A escrita da História escolar no século XIX e o papel do IHGB no ideário de construção** da identidade nacional. *Vozes; Pretérito & Devir*, artigos. Ano VIII, Vol. XII, No II, 2021. p. 235- 251.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado, Violência Simbólica e Metaforização da Cidadania**. Rio de Janeiro: Tempo, Vol. 1, 1996. p 94-125.

MORENO, Jean Carlos. **Revisitando o conceito de identidade nacional**. In:

RODRIGUES, Cristina Carneiro; LUCA, Tania Regina de; GUIMARÃES, Valéria (Organizadoras). *Identidades brasileiras: composições e recomposições*. Valéria Guimarães. São Paulo: Cultura Acadêmicas, 2014. p.7-29.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Tradução Dora Rocha Flaksman. In: *Estudos Históricos*, 2 (3). Rio de Janeiro, 1989.

RENAN, Ernest. **Que é uma nação?** Tradução de Samuel Titan Jr. *Plural, Sociologia, USP, São Paulo*, 4, 1. sem, 1997. p.154 – 175

ROUSTON JUNIOR, Eduardo. **O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a criação de um símbolo nacional**. *Oficina do Historiador, Porto Alegre, EDIPUCRS*, v.2, n.1, dezembro-2010. p.34-50.

SÁ, Ana Priscila de Sousa. **Os guardiões da História Oficial: o IHGB e a consolidação da Nação**. *Vozes; Pretérito & Devir* Ano IV, Vol. VII, No I, 2017.

SALLES, Ricardo. **Nostalgia Imperial: a Formação da Identidade Nacional no Brasil do Segundo Reinado**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

SANTOS, Afonso Carlos Marques dos. **No rascunho na nação: Inconfidência no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Secretaria municipal de cultura, turismo e esportes, 1992.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.

SILVA, Alberto da Costa e (Coord.). **Crise Colonial e Independência: 1808-1830**. In: SCHWARCZ. Lilia Moritz (Direção). *História do Brasil Nação: 1808-2010*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.



WEHLING, Arno. **As origens do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. In:
RIHGB, Rio de Janeiro, n.338, 1983.

ALEXANDRE “O GRANDE” ERA GAY? MEMÓRIA E INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PASSADO: ANACRONISMOS E DISTORÇÕES SOBRE ALEXANDRE III, DA MACEDÔNIA

WAS ALEXANDER “THE GREAT” GAY? MEMORY AND INSTRUMENTALIZATION OF THE PAST: ANACHRONISMS AND DISTORTIONS ABOUT ALEXANDER III OF MACEDON

Francisco Rocha⁵⁵

Artigo recebido em 15 de março de 2024

Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: Alexandre III é um dos personagens de significativa relevância do cenário político da antiguidade. Sobre ele, circulam diversos debates e narrativas com noções equivocadas e se materializam em distorções e anacronismos. Diante disso, pretendemos, neste artigo, desconstruir tais noções, com o intuito de pensarmos em finalidades práticas na pesquisa histórica.

Palavras-chave: Principado Romano, memória, anacronismos, Alexandre III.

Abstract: Alexander III is one of the characters of significant relevance in the political scene of antiquity. Several debates and narratives circulate about it with mistaken notions and materialize in distortions and anachronisms. Given this, we intend, in this article, to deconstruct such notions, with the aim of thinking about practical purposes in historical research.

Keywords: Roman Principality, memory, anachronisms, Alexander III.

⁵⁵ Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes – MG).

Alexandre III, da Macedônia, é um dos personagens de significativa relevância do cenário político da Antiguidade. Em 327 a. C., o basileu⁵⁶ macedônio chegou a conquistar parte do mundo até então conhecido, anexando territórios desde a Macedônia, perpassando pelo norte da África e chegando até a Índia.

Por intermédio de diversos atos políticos, como as relações diplomáticas com os povos conquistados e a adoção de práticas culturais advindas de regiões orientais, Alexandre consolidou as bases de seu reinado, tornando o Império Macedônico uma complexa unidade, deixando de legado seu nome e trajetória, os quais vieram a ser fonte de inspiração para diversas personalidades posteriores a ele, chegando até mesmo ao Império Romano, local onde viveu os autores de sua biografia, dentre os quais, Plutarco de Queroneia, Arriano de Nicomédia e Quinto Cúrcio Rufus, para citar alguns dos mais famosos autores que trabalharam com a vida de Alexandre.

Todos esses referendados, vivenciaram uma época bem distante do contexto de Alexandre, estamos falando do I e do II século depois de Cristo, onde parte da região que hoje conhecemos como continente Europeu era dominada pelo Império Romano, que, especificamente nessas épocas, balizava os alicerces de sua administração sob o sistema do Principado.

É fundamental pensarmos na conjuntura desses autores, pois a escrita da biografia de Alexandre perpassa no transcórrer desse predomínio de Roma sobre os universos dos mesmos. Cientes disso, esclarecemos que a construção da imagem de Alexandre ocorre como

⁵⁶ O título *Basileu Makedonon* refere-se ao posto de governante macedônio, correspondente ao que seria uma espécie do que conhecemos como "rei".

um produto fruto dos tempos históricos e das demandas político-culturais da época de Roma.

A partir disso é que pensaremos, neste texto, a figura de Alexandre, forjada para fazer sentido com a época de seus criadores. Portanto, ao nos referirmos sobre o Alexandre de Plutarco, Quinto Curcio ou Arriano, estaríamos pensando não em um homem do século IV a. C., mas sim um personagem do século I, ou mesmo do segundo século depois da era comum, envolto de todas as nuances que essas temporalidades detinham.

Cientes de que a história é uma ciência atual e que se constrói com base nas perspectivas, indagações e anseios que temos no tempo presente, percepções equivocadas de um debate público acerca de Alexandre, nos motivou a refletir sobre como os usos do passado podem, de acordo com as intencionalidades dos discursos daqueles que os propõem, se materializar em distorções, anacronismos e até mesmo na perpetuação de uma memória.

Na investigação pelas evidências nas redes sociais, encontramos, no espaço público, diversos momentos onde a figura de Alexandre e sua sexualidade aparecem como tópico de algumas discussões. Em um primeiro momento, a impressão que alcançamos é que existe uma busca pela construção de um discurso que vislumbra classificar Alexandre a partir de termos e conceitos contemporâneos. Daí então, sentimos a necessidade de discutir um pouco sobre essas construções que falam muito mais do tempo que as produz do que da própria temporalidade de Alexandre em si.

É preciso ressaltar que não existe nenhuma pretensão de nossa parte em diminuir tipos de conhecimentos ou trazer um olhar jocoso para os debates que circundam o meio público, pelo contrário, longe do

papel de juízes, nos colocamos apenas com a intenção de esclarecer certas confusões, distorções e anacronismos.

Tendo dito isso, ressaltamos que, em nossa compreensão, os conhecimentos históricos podem ser adquiridos e pensados de inúmeras maneiras, mas defendemos a ideia de que uma perspectiva histórica crítica deve ser bem fundamentada nas teorias e metodologias que a história possui. Cientes de que, no mundo político, é comum a utilização de figuras que se aproximam de uma natureza mitológica, informamos que, na conjuntura em que viveram os biógrafos de Alexandre, isso não foi diferente; todos eles, cada qual ao seu modo, tratou de moldar uma das mais egrégias figuras da antiguidade em um tipo de governante específico, tomando emprestado, para sua idealização, as mais variadas virtudes, a fim de mobilizar o imaginário e a conduta dos protagonistas do poder no Império Romano.

Pensando nas noções de arquétipos que Roul Girardet apresentou em sua obra sobre mitos e mitologias políticas, Alexandre melhor se enquadraria no mito do “Jovem”, “O conquistador” que, de forma efêmera, ascendeu, para modificar o cenário que estava disposto em sua realidade.

Somamos a essa discussão as análises de George Balandier, que afirmam que a utilização de uma figura heroica do passado é fator fundamental para a conservação do poder, por intermédio da transposição e produção de imagens, bem como pela manipulação de símbolos e sua organização em um quadro cerimonial. Segundo Balandier, tais recursos são mobilizados no campo simbólico, de maneira que uma história seja idealizada, construída e reconstruída segundo as necessidades do poder no presente. Logo, na tentativa de estabelecer conexões com uma herança vitoriosa, o “mito do herói” surge como um

arquétipo necessário para acentuar a teatralidade política, engendrando uma forma de “autoridade espetacular” (BALANDIER, 1982, p. 7). Desse modo, interpretamos que a imagem de Alexandre assume contornos específicos que dialogam com os moldes daqueles que pretenderam forjá-la, como bem indicou em suas interlocuções o historiador Ygor Klain Belchior (2022), esses novos arquétipos se materializam em espécies de formas, cujos princípios partem sempre de um pressuposto culturalmente delimitado. Essas formas são necessárias para se pensar sobre o passado, mas, com o tempo, elas se tornam entidades por si mesmas, de modo que as interpretações e ideias sobre o que já aconteceu acabam sendo generalizadas. As formas em que enquadraram Alexandre incluem, no passado, arquétipo de um mesmo personagem, só que em contextos muito diferentes. Apresentam-se, assim, como ideias que evocam valores que dialogam com a comunidade de sentidos daqueles que as propõem.

As formas não são produzidas por um único indivíduo ou mesmo por uma única sociedade, mas sim por uma grande quantidade de culturas e sociedades ao longo dos tempos. Como nos aponta o sociólogo francês Maurice Halbwachs (1990): as lembranças são coletivas e também se frutificam a partir das memórias dos outros. Sendo assim, o campo da memória exprime-se em dois grandes eixos, o coletivo e o histórico. Segundo Thiago Amaral do Biazotto (2015), o primeiro apresenta-se como espontâneo e não-oficial, enquanto o segundo é artificial, moldado para fins de instrução (BIAZOTTO, 2015).

Nesse sentido, para compreender as ditas formas pelas quais alguns recortes do debate público têm dado à Alexandre, é preciso pensar sobre como ele tem sido visto pelo mundo contemporâneo e as apropriações que sua imagem recebe dos mais diversos pontos de vista.

Neste texto, direcionaremos o nosso olhar crítico para as repercussões sobre Alexandre que encontramos em alguns debates virtuais. Tais apropriações ocorrem a fim de satisfazer as demandas de determinados indivíduos e/ou grupos que defendem seus posicionamentos recorrendo a Alexandre, hora como uma figura despótica, autoritária, presunçosa, associando-o ao então ministro do Supremo Tribunal Federal, e, em outros momentos, o debate gira em torno da sexualidade de Alexandre. Como veremos mais adiante, os casos sugerem uma “defesa” da figura do macedônio, que, pintado como um homem poderoso do passado, não poderia ter outra orientação que não fosse a heteronormativa.

Apesar de termos encontrado evidências que aproximam Alexandre da figura do atual ministro, o já mencionado Alexandre de Moraes, nós ressaltamos que daremos enfoque, a título de recorte, apenas aos anacrônicos comentários que versam sobre a sexualidade do macedônio.

Amparados pelos historiadores Fábio Faversani e Fábio Duarte Joly (2020), faremos uma problematização dessa disputa pela memória de Alexandre, a partir do conceito de *Allelopoiesis*. Esse conceito foi pioneiramente trabalhado no Brasil por Faversani (2015) que informa que o termo é proveniente do grego *allelon* (recíproco) e *poiesis* (gerar/criar) e que é identificado como uma relação de reciprocidade.

Isso implica que, por um lado, a constituição de um domínio de recepção ocorre em relação a um domínio de referência e que este é moldado e construído através do primeiro. Isso posto, informamos que, por meio do processo de *Allelopoiesis*, uma determinada ideia pode nos ajudar a compreender as mudanças que, através dos tempos, a imagem de Alexandre sofreu, ou seja, ideias do passado empregadas no presente

são transformadas em ideias novas, substituindo ou até mesmo levando ao fim os discursos pioneiros (FAVERSANI; JOLY, 2020). A partir dessa perspectiva, pretendemos desconstruir noções equivocadas e esclarecer anacronismos e incongruências em torno das disputas pela memória de Alexandre III. Com o intuito de pensarmos em finalidades práticas na pesquisa histórica, nos posicionamos neste debate para desconstruir equívocos presentes no senso do público amplo, onde, em muitas das vezes, se utilizam recortes do passado para legitimar anseios, visões de mundo e bandeiras do presente.

A VERDADE

Esse blog busca discutir livremente qualquer assunto.

terça-feira, 29 de janeiro de 2008

A Mentira do homossexualismo de Alexandre, o Grande

Diferente do que se afirma Alexandre, o Grande não era homossexual. Para provar o que afirmo citarei aqui a sua biografia escrita pelo filósofo e historiador grego Plutarco que viveu no época do Império Romano:

Sua temperança nos prazeres fez-se notar desde os primeiros tempos de mocidade. Impetuoso e ardente em tudo o mais, era **pouco sensível à volúpia, à qual só se entrega-va com moderação. O amor à glória, ao contrário, já se revelava nele, com uma força e uma elevação de sentimentos bastantes superiores à sua idade.** Não amava, porém, uma glória qualquer, nem adquirida indiferentemente em qualquer parte, como Filipe, que ambicionava, com uma vaidade de sofista, a fama de homem eloquente e que mandava gravar em suas moedas as vitórias ganhas por seus carros nos jogos olímpicos. Indagado pelos amigos se disputaria nos jogos olímpicos o prêmio da corrida, pois tinha grande agilidade, Alexandre respondeu: "Eu concorreria, se encontrasse reis como antagonistas." (Plutarco, Alexandre - o Grande, ediouro, pág. 16-17)

Figura 1: "A verdade". Texto apresentado no blog, sobre Alexandre

Fonte: <https://suntzupingfa.blogspot.com/2008/01/mentira-do-homossexualismo-de-alexandre.html>

Como podemos observar, o autor do Blog intitulado "A Verdade", defende a ideia de que existe uma fonte narrativa indiscutível, tratando-a como uma espécie de comprovação sobre o "verdadeiro" Alexandre,

da Macedônia. O problema em questão é elementar: a biografia, utilizada como documentação incontestável, foi escrita séculos depois, por Plutarco de Queroneia. Lembrando que tal autor viveu no primeiro século depois de Cristo, e o biografado, no IV século, antes da era comum.

Além do evidente anacronismo, o texto do blog visa formatar um Alexandre específico, tomando por empréstimo as roupagens de sua época. Dessa forma, o escritor usa a fonte de Plutarco para defender uma tese sobre a orientação sexual do personagem em questão. Aparentemente, alguns dos leitores do blog estão de acordo com a ideia e reverberam argumentos, a fim de reafirmarem o ponto de vista que dialoga com algo que supostamente aprenderam, conheceram e/ou inventaram.

40 comentários:



13 de fevereiro de 2011 15:53

Concordo plenamente com o texto, pois Alexandre nunca foi homossexual.

Acontece que alguns infelizes homossexuais no OBJETIVO DE JUSTIFICAREM A PRÁTICA PECAMINOSA, atribuem à grandes nomes da história o comportamento desprezível abominado pelo Eterno.

Não sou contra os homossexuais e sim contra a maldita prática.

[Responder](#)



16 de setembro de 2011 10:58

Muitooooo bom amigo,é assim que se fala de história!Com fatos não imaginação inutil para fazer o publico "aceitar" o homossexualismo,O rei alexandre era um grande homem não um viado!

[Responder](#)

Figura 2: Comentários apresentados no blog, sobre o texto referente a Alexandre

Fonte: <https://suntzupingfa.blogspot.com/2008/01/mentira-do-homossexualismo-de-alexandre.html>

É certo que a memória coletiva tende a construir estigmas sobre personagens, sobretudo figuras que foram tão discutidas e revisitadas ao longo dos tempos. No entanto, o problema em questão, para nós historiadores, é a forma revisionista e anacrônica com a qual as fontes estão sendo lidas e utilizadas para produzir apropriações. Somado a isso, quem constrói uma apropriação, resguarda lá as suas intencionalidades, como é o caso do blog supracitado, onde o preconceito contra um determinado grupo se apresenta em forma de discurso historicamente “comprovado”.

Além das mencionadas nuances problemáticas, o anacronismo se expressa não somente pela distância temporal entre Alexandre e Plutarco, mas, sobretudo, a partir do uso do termo homossexual e homossexualismo.

Segundo os estudos da historiadora Semíramis Corsi Silva, na Grécia antiga, a homossexualidade não equivalia ao que modernamente designa-se por esse vocábulo, na atualidade, ele indica a atração de homens por homens e a sua consequência propriamente sexual.

Dito isso, informamos que a prática homoerótica grega encarnava um costume altamente moral de finalidade educadora; a intimidade física entre o erastes e o eromenos verificava-se no âmbito de uma relação, antes de tudo, formadora do caráter do mais moço, em que o mais velho desempenhava um papel significativo na transmissão de valores. Nada disso se reproduziu nas demais sociedades, ao longo da

história. Nas imagens, a seguir, vemos mais recortes onde a perspectiva anacrônica volta a aparecer, agora como uma forma de chamar a atenção do público em formato de manchete sensacionalista. Não menos preconceituosos e anacrônicos são os comentários na publicação, alguns recorrendo para a perspectiva religiosa.



Na Macedônia de Alexandre, nem tinha porquê dar nome à homossexualidade - Divulgação/Twitter

Personagem

DE ALEXANDRE, O GRANDE A MARIA ANTONIETA: PERSONALIDADES HISTÓRICAS QUE ERAM HOMOSSEXUAIS

Nos tempos de Alexandre, César e até a Idade Média, não existia nome para a homossexualidade - porque ninguém achava nada de mais

SIMONE BITAR PUBLICADO EM 28/12/2019, ÀS 10H00

Figura 3: “De Alexandre [...]”. Texto de Simone Bitar, apresentado no blog

Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/cinco-personalidades-historicas-que-voce-nao-sabia-que-eram-homossexuais.phtml>

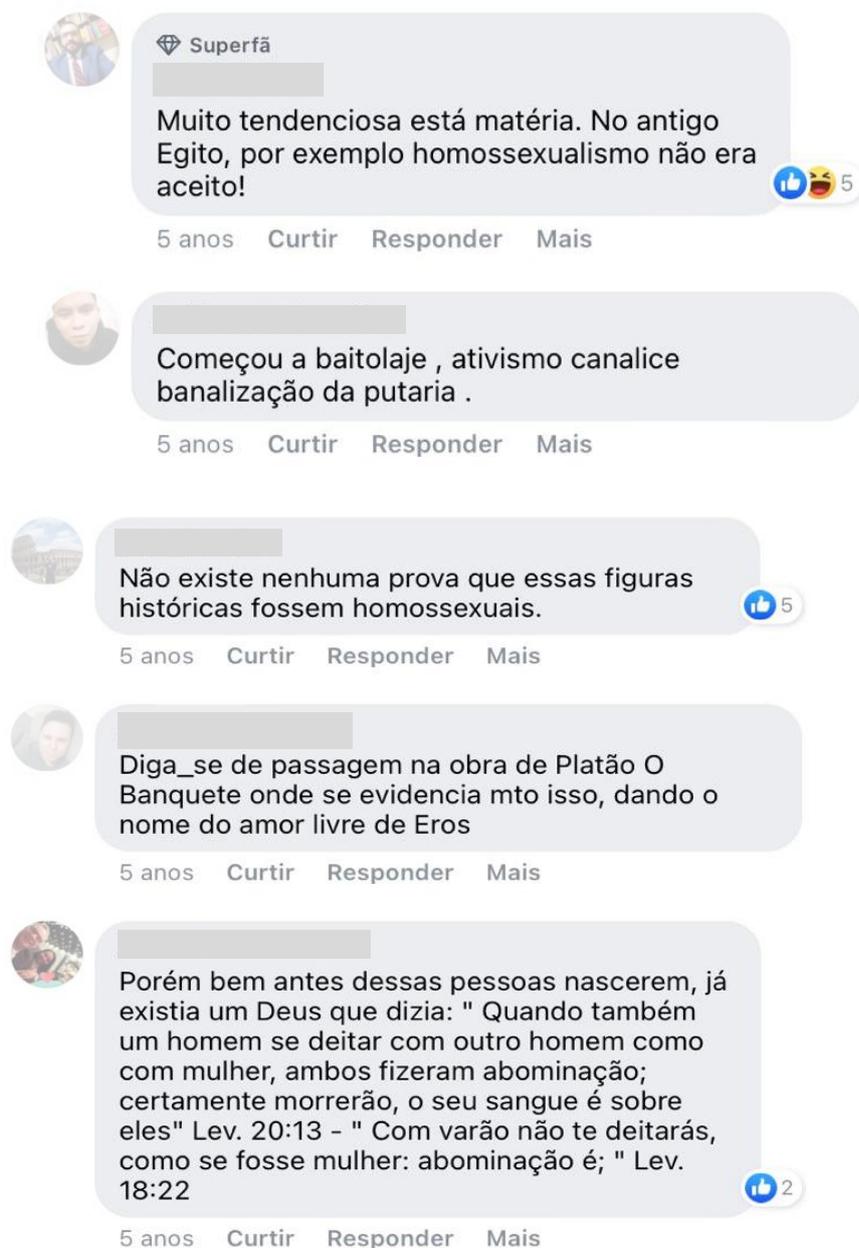


Figura 4: Comentários apresentados no blog, sobre o texto referente a Alexandre

Fonte: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/cinco-personalidades-historicas-que-voce-nao-sabia-que-eram-homossexuais.phtml>

CONCLUSÃO

Como estamos em busca de uma averiguação sobre os tratos acerca da imagem de Alexandre dentro da contemporaneidade, nos encontramos em estágio de investigação sobre a suposta existência da presença de uma tradição literária mais recente, que reforça certos estereótipos e delimitam características.

Como um mito político, sabemos o quanto o arquétipo de Alexandre já fora mobilizado em diversas circunstâncias históricas, apresentando-se, como um mito jovem, cuja legitimidade do poder é extraída da ação imediata.

Até o momento da escrita deste artigo, o que podemos perceber são os indícios encontrados que remontam a força de uma tradição literária da Antiguidade. Portanto, por hora, podemos afirmar que a tradição forjada no contexto do Principado Romano encontrou grande fôlego e perdurou, mesmo no transcorrer da Idade Média e no Renascimento.

É a partir dessa tradição que a figura de um Alexandre forte, por vezes viril, corajoso, destemido, rei sábio, etc. constitui um imaginário de um mito político muito utilizado e recorrente ainda no mundo contemporâneo. Desse modo, em nossa interpretação, esse tipo de leitura se materializa, ainda hoje, nas formas de se pensar a imagem de Alexandre na sociedade brasileira contemporânea, auxiliando a cristalização de uma memória acerca do macedônio.

Para além disso, a instrumentalização de sua efígie ainda se faz presente nos discursos políticos, sendo o basileu referenciado para atender aos interesses múltiplos, de acordo com os discursos ideológicos que evocam sua imagem.

BIBLIOGRAFIA

BIAZOTTO, Thiago do Amaral. A morte galopa um corcel negro: algumas apropriações de Filipe II e Alexandre Magno no século XX. In: **II Semana de Arqueologia da Unicamp, História e Cultura Material: desafios da contemporaneidade**, 2015.

COELHO, Ana Lúcia S.; BELCHIOR, Ygor K. BNCC e a história antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. **Mare Nostrum**, v. 8, n. 8, p. 62–78, 2017.

FAVERSANI, F. **Tirano, louco e incendiário**: BolsoNero. Análise da constituição da assimilação entre o Presidente da República do Brasil e o Imperador Romano como allelopoiesis. [S.l.: S.n.], 2020 In: **Hist. Historiogr., Ouro Preto**, v. 13, n. 33, p. 375-395, maio-ago. 2020 - DOI <https://doi.org/10.15848/hh.v13i33.1573>.

GIRARDET, Raoul. **Mitos e Mitologias Políticas**. São Paulo: Ed. Cia. das Letras, 1987.

JOLY, Fábio Duarte. Alexandre em quinto cúrcio e o principado romano: um estudo de Allelopoiesis. **Phoënix**, v. 27, p. 97-100, 2021.

PLUTARCO. **Alexandre o grande**. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações, 2004.

SILVA, Semíramis Corsi. Identidade cultural e gênero no principado romano: uma proposta de análise interseccional das representações do imperador Heliogábalo (Século III E.C.). **Phoënix**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 142-166, 2018.

USOS DO PASSADO E ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A PRESENÇA DA LITERATURA ANTIGA NA NARRATIVA ESCOLAR BRASILEIRA NO PERÍODO OITOCENTISTA.

USES OF THE PAST AND HISTORY EDUCATION: REFLECTIONS ON THE PRESENCE OF ANCIENT LITERATURE IN BRAZILIAN SCHOOL NARRATIVES DURING THE NINETEENTH CENTURY.

José Petrúcio de Farias Junior⁵⁷
Gizeli da Conceição Lima⁵⁸

⁵⁷ Licenciado e bacharel em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Franca - 2003), em Pedagogia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ - 2012) e Letras-Inglês (UNIUBE - 2009). Mestre em História, na linha de pesquisa História e Cultura Política pela UNESP/Franca (2012), com estágio de pesquisa na Albert Ludwigs Universität Freiburg (2007), Doutor em História também pela UNESP/Franca, com período sanduíche na Freie Universität - Berlin (2011-2012). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2018); lidera os grupos de pesquisa: Laboratório de História Antiga e Medieval (LABHAM/UFPI) e História e Culturas Religiosas (HISCURE/UFPI). Atua como professor de História Antiga e Medieval pela Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB/UFPI) e como professor de História no Programa de Pós-Graduação em História do Brasil PPGHB/UFPI. Contato: petruciojr@terra.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7631-0705>.

⁵⁸ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí PPGHB/UFPI e desenvolve estudos na linha de pesquisa: História, Cidade, Memória e Trabalho. Tendo como orientador o Professor Doutor José Petrúcio de Farias Junior. Sua pesquisa está ancorada na área de História, História do Brasil, com ênfase em História Antiga e Ensino de História Antiga. Atua principalmente nos seguintes temas: Ensino de História antiga no Século XIX, Grécia, Roma, Ensino de História e Livros didáticos. É mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí - PPGHB/UFPI (2018-2020). Possui Graduação em História pela Universidade Federal do Piauí - CSHNB (2013-2017). Participa atualmente do Laboratório de História Antiga e Medieval - LABHAM/UFPI (2016-2022). Contato: gizelilimagdcl@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4984-2124>.

Artigo recebido em 15 de março de 2024

Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: Neste estudo, indagamos a presença da história antiga em compêndios de História Universal oitocentistas a fim de problematizar a construção de representações sobre a Antiguidade veiculadas a jovens secundaristas, com destaque às intencionalidades subjacentes a essa narrativa escolar.

Palavras-chave: História Universal, escola secundária, identidade nacional, compêndios

Abstract: In this study, we investigate the presence of ancient history in nineteenth-century Universal History compendiums in order to inquire the construction of representations about Antiquity conveyed to secondary school students, with emphasis on the intentions underlying this school narrative.

Keywords: Universal History, secondary school, national identity, compendiums

Instrução pública secundária e reformas educacionais: uma pequena introdução

Não podemos dissociar o uso de compêndios, ou manuais de ensino de História, da implementação de políticas educacionais curriculares em curso, por isso salientamos que nosso trabalho compreende as reformas educacionais de 1854 a 1912, as quais desdobram-se em duas tendências muito particulares: a primeira, de 1854 a 1878, é marcada pela implementação de programas de ensino mais conservadores do ponto de vista do estabelecimento de uma educação cristã, caracterizada, por conseguinte, pela conciliação entre a história sagrada e a chamada história civil ou profana. E o segundo momento que compreende as reformas educacionais de 1878 a 1912, averigua-se o avanço de um ensino de história mais questionador em relação à 'história sagrada'.

Em outras palavras, de 1838, com o início do funcionamento do Imperial Colégio Pedro II até 1878, "história sagrada", "história universal" e "história pátria" conviviam harmonicamente nos programas de ensino da instrução pública secundária, no entanto, a partir da Reforma de

Leôncio de Carvalho (1878), com o recrudescimento do pensamento liberal e da perspectiva epistemológica do projeto racionalista da ilustração, a abordagem exclusivamente teológica da História Sagrada, da qual a História Universal era um subproduto, deixou de delimitar o eixo temático das humanidades, sobretudo do ensino de história, ainda que tenha mantido a proposta de formação de um cidadão íntegro, industrioso ou produtivo e, sobretudo, obediente às leis (FONSECA, 2006).

Ao longo do Império do Brasil, diferentes instâncias de poder passaram a considerar a escola um lugar social privilegiado. A partir da publicação do *Ato Adicional* de 12 de agosto 1834, ficou determinado que, às Províncias, caberiam os encargos relativos à instrução primária e secundária, fato que levou a uma descentralização da instrução pública, que acarretou, por sua vez, prejuízos para a constituição de um sistema de ensino nacional. Em meio à descentralização dos encargos relativos às instituições públicas e do caos referente à instrução no Império, para Mariotto Haidar (1972), o aparecimento de *Lyceus* provinciais, a partir de 1835, a criação do Colégio Pedro II na Corte, em 1837 (com funcionamento no ano seguinte) e da cadeira de História no mesmo ano, representam os primeiros esforços no sentido de imprimir alguma organicidade a esta etapa escolar, destinada ao preparo de jovens para o ingresso nas Faculdades. O ingresso nos cursos superiores era a meta visada pela maioria dos jovens que buscavam os estudos secundários, ainda que para se matricular em cursos superiores não houvesse a exigência da obtenção do certificado de conclusão do secundário.

A criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, de fato, definiu as diretrizes curriculares a todas as outras instituições de ensino secundário nas províncias, ou seja, veio auxiliar na consolidação de um projeto educacional de formação humanística e científica que capacitasse os

jovens para as crescentes demandas político-econômicas dos centros urbanos brasileiros nos oitocentos bem como incutisse formas de agir e pensar, práticas e costumes em consonância com a monarquia brasileira. Segundo Rocha:

Fundando o collegio de Pedro II com intenção de dar um modelo a quantos collegios o governo ou a industria particular houvessem de estabelecer, B.P de Vasconcellos creou uma cadeira de história, e encarregou-nos de occupá-la. O pensamento do ministro manifestáya-se pelo desenvolvimento e largueza dado nos Estatuto e a esse estudo novo nas nossas aulas, e para o qual era indispensável mandar vir livros, estudar e organizar compêndios... O que o prudente ministro pôde fazer, foi feito... Correram os tempos: a innovação introduzida por Vasconcellos achou-se enraizada, e posteriormente a reforma dos Estatutos das academias, a creação da inspecção geral da instrucção publica, e seus exames geraes que embarçam a mocidade fluminense a entrada nas academias do império, e vedam-a quase completamente na faculdade de medicina da corte, tornaram indispensável o curso completo da historia universal. Mas para esse curso, se o quizermos reduzido ás proporções exigidas pela simultaneidade de outros estudos preparatórios, tudo nos falta. Servem para elle trez volumes francezes, extensissimos, ouriçados de datas: e queremos que o estudante os decore, que especialmente seja forte em datas. Cumpre mais que vá estudar historia nacional, lendo e resumindo as raras obras que temos dessa matéria. (ROCHA, 1860, p. 10 grifos nosso)

A citação anterior nos permite entender a importância dos estudos humanistas para o projeto de nação instituído pelo governo, empenhado na propagação de uma cultura política que conservasse e justificasse a ordem social vigente. Conscientes do papel da instrução pública para a propagação de uma língua nacional, da ideia de um território nacional e de um passado exemplar e justificador do presente, verificam-se nítidos esforços pela padronização de programas de ensino bem como controle e vigilância do que se ensinava nas diferentes etapas escolares.

A promulgação do Decreto Imperial de 17 de fevereiro de 1854, ocupou-se da criação de um Conselho Diretor que passou a fiscalizar o

ensino, para onde deveriam ser enviados relatórios anuais sobre o cotidiano escolar dos colégios, além disso o Conselho deveria examinar e comparar os métodos e sistemas práticos de ensino, rever e propor os compêndios, indicar a necessidade de se criarem escolas no município do Rio de Janeiro e aulas no Colégio Pedro II. A Reforma incluía também a previsão de alguns professores atuarem na educação de adultos, desde que tivessem tempo livre.

Na falta de compêndios adequados, os próprios professores do Colégio Pedro II organizavam, a partir de suas aulas, resumos e sínteses a fim de utilizá-los como materiais escolares. Esses manuais tornam-se importantes objetos de investigação, na medida em que nos informam representações sobre o passado clássico em sintonia com as inquietações de uma nação em processo de afirmação de uma identidade nacional.

No que concerne aos programas de ensino, que prescreviam conteúdos obrigatórios e compêndios possíveis, Paixão (2017) nos ajuda a melhor entender essa temática nos dizendo que o currículo encontrado nos estabelecimentos privados era similar ao visto em estabelecimentos públicos graças à política de inspeção e subvenção presentes desde o Decreto de 1854. Ainda assim, havia certo desprezo pelos jovens que se formavam nos liceus provinciais em detrimento dos estudantes egressos do Imperial Colégio Pedro II, quanto à credibilidade da formação e da certificação para fins de ingresso direto nas Academias.

Apenas, em 1878, com a Reforma Leôncio de Carvalho, equipara-se a certificação emitida pelo ICPII, que conferia o título de bacharel em Letras aos jovens concluintes do secundário, àquela concedida pelos liceus provinciais. Desde então, “Moral, costumes e bons hábitos” passaram a ser as palavras de ordem do ensino secundário, de tal forma

que se reforça que o papel da escola não se restringe a instruir, mas principalmente a educar o futuro cidadão do Império. Para melhor entender como se configuraram as reformas educacionais, buscamos na obra de Vechia e Lorenz (1998) intitulada: *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*, dados que nos permitem analisar como os conteúdos programáticos previstos foram propostos especialmente para o Imperial Colégio de Pedro II, os quais deveriam inspirar os liceus provinciais. Partimos do pressuposto de que conhecer as políticas públicas educacionais brasileiras promovidas pelas reformas que se instituem no período de 1854 a 1912 trazem informações que nos ajudam a indagar os compêndios selecionados para nosso estudo, uma vez que a escolha desses compêndios estava subordinada a uma política estatal.

Na educação pública brasileira, estudar as sociedades antigas sob a influência dos postulados culturais e políticos europeus oitocentistas, sobretudo franceses, fez-se sentir com força e intensidade ao longo do período Imperial. Esse fato é facilmente constatado quando se trata do ensino secundário. Apesar de outros modelos, como o norte-americano, que também influenciou a organização legislativa da educação brasileira, a França era a principal referência para aqueles envolvidos na definição dos pormenores da instrução pública. De acordo com André Luiz C. Tavares:

De forma geral, entre a metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a estrutura e conteúdo dos manuais e compêndios didáticos das redes de instrução pública dos países europeus ocidentais eram norteados não só por certos princípios políticos (democráticos e republicanos) e pedagógicos, mas seus textos também são fortemente influenciados pelas "tradições inventadas", principalmente aquelas elaboradas por Estados ou grupos e movimentos sociais organizados (as chamadas tradições inventadas "oficiais").(TAVARES, 2012, p. 44)

Tomando como ponto de reflexão o fragmento anterior, podemos perceber que o aparecimento e desenvolvimento dessas “tradições inventadas” estão fortemente vinculados às rápidas e significativas transformações políticas e sociais que essas nações vivenciaram a partir do século XIX. Nas chamadas tradições inventadas “oficiais”, a abordagem historiográfica referente ao estudo da antiguidade carregava consigo as intencionalidades do projeto monárquico brasileiro, pensado para a formação de grupos sociais que ocupariam espaços de poder.

História Antiga escolar e identidade nacional: um passado fabricado a serviço do Império do Brasil

A Antiguidade Clássica, nos oitocentos, tornou-se um dos mais importantes “núcleos” desse novo universo interpretativo, descrito nos compêndios do ensino secundário, com uma função e importância ímpares na atribuição de sentidos ao passado.

As chamadas ‘civilizações antigas’ passavam a ecoar um passado exemplar que pudesse inspirar, por meio de suas lições, heróis e conquistas, ações sociais no presente. Assim, por meio do estudo do passado, procurava-se construir uma relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’ não de estranhamento, mas de identificação, porquanto o passado é, sob esta ótica, qualitativamente superior ao presente, por isso se tornaria recomendável que o presente se inspirasse no passado. A conquista de territórios decorrentes do projeto expansionista do Império Romano bem como da suposta solidez do projeto monárquico romano, por exemplo, ganha bastante destaque na escrita da história escolar do século XIX, na medida em que incitava ações político-militares no presente. Para Pascal Payen,

Para os antigos e para os modernos, o esforço de conquista, sua natureza, sua amplitude, seus meios, sobretudo suas

consequências, constituem um problema em relação ao qual – como se vê em Heródoto – o historiador se engaja e toma a palavra em primeira pessoa (*hèmin ho logos, grapsô*). Essa tradição historiográfica, como podemos observar, na antiguidade em outros grandes historiadores da conquista – Políbio, Tito Lívio ou Arriano –, não desaparece quando a História é construída e pensada como ciência na Europa do século XIX. (PAYEN, 2008, p. 12)

De acordo com Guarinello (2018), a exemplaridade do passado clássico evocada pela historiografia moderna perpetuou um olhar eurocêntrico sobre um passado que tinha a pretensão de ser comum a europeus e não-europeus, como os latino-americanos que importavam a seus sistemas de ensino a abordagem historiográfica de manuais de ensino de história europeus, em nosso caso, marcadamente franceses. Por esse motivo, temos mais familiaridade com Egito, Mesopotâmia, Grécia, Roma e com os povos de Israel do que com as demais sociedades antigas. Ainda segundo ele, os demais povos da antiguidade nos parecem distantes por não fazerem parte de um passado comum inventado pelos europeus nos oitocentos.

A perspectiva laudatória, episódica, factual, linear e teleológica que caracteriza a influência da historiografia francesa na narrativa histórica escolar permeará, de igual modo, a escrita da história pátria no IHGB. A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro teve um papel muito importante na construção dos escritos históricos, suas visões e interpretações em relação à busca pela formação do sentimento de pertencimento à nação. Isso acontece porque é dada ao IHGB:

[...] a tarefa de pensar o Brasil segundo os postulados próprios de uma história comprometida com o desenvolvimento do processo gênese da Nação que se entregam os letrados reunidos em torno do IHGB. A fisionomia esboçada para a nação brasileira e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar, visa a produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. (GUIMARÃES, 1988, p.06)

Formalmente, a principal finalidade do IHGB era desenvolver estudos que levassem a um maior conhecimento sobre a geografia e a história do Brasil com base no estímulo a pesquisas feitas nas províncias brasileiras e no exterior através de trabalhos gerais e monográficos que permitissem maior conhecimento sobre o território nacional. Inspirada nos aportes teórico-metodológicos e historiográficos da história universal, a história pátria figurava como coadjuvante de um passado comum que os europeus inventaram para si. Logo, a tentativa de construção e propagação de uma identidade nacional brasileira passa pela compreensão do lugar da história pátria na história universal em âmbito escolar, tal como se observa em Mattos (1863):

A história abrange todos os ramos do conhecimento humano: pode ser geral ou particular, e divide-se em seções principais, que são subdivididas em particulares ou especiais. Ela tem a matéria, ordem, e estilo e deve ser escrita por um modo harmonioso, agradável, conciso, decente, exato e o mais claro que for possível; e o fim principal da história política e civil, é encaminhar os homens à prática das virtudes e ao aborrecimento dos vícios para que daí resulte o bem-estar das sociedades (MATTOS, 1863, p. 137 apud SANTOS 2018, p. 269).

É notório que, ao longo do século XIX e início do XX, a historiografia brasileira - especialmente seus grupos sociais mais ilustrados e favorecidos economicamente pertencentes ao IHGB - estabeleceu uma sólida relação de admiração pelos padrões e valores culturais e políticos da Europa, especialmente no que diz respeito aos modelos franceses e ingleses de escrita da história. Nesse aspecto, podemos perceber a apropriação dos valores europeus em detrimento de outros povos ao observar o excerto a seguir:

12. Entre os reinos, que ficão ao Sul da Europa, contão-se Portugal, Hespanha, a Italia, a Grecia e a Turquia. Nesses paizes o sólo é geralmente fértil e produz em abundancias uvas, azeitonas, laranjas, limões, melões e outras frutas deliciosas. [...]
13. Aqui também sem grades custos a terra fornece ao homem os produtos necessários para o seu sustento. [...] 16. Se meus

leitores fossem à Europa, sentirão, é verdade uma diferença muito grande entre esta parte do mundo e a America; todavia muitas cousas lhe trarão a memória nossa cara pátria. Se, porém, visitassem a Asia ou a Africa, então as casas os campos, o vestuário dos habitantes, todos os usos e costumes lhes fazião impressão que eles se considerarião n'uma terra inteiramente estranha, longe, muito longe de nosso paiz natal (PARLEY, 1969, p.143=144 grifos nosso)

Esse modelo de escrita, presente na obra de Pedro Parley, deveria ser seguido para que o país pudesse (ou pelo menos aparentemente) alcançar a tão sonhada modernidade há algum tempo vivenciada pelas nações europeias. Na educação pública brasileira, essa influência dos postulados culturais e políticos franceses e ingleses se faz sentir com força e intensidade no Segundo Reinado, por meio do ensino secundário.

De acordo com Evandro dos Santos (2018, p. 270) a escrita sobre o mundo antigo nos mostra que essa influência da história na construção de uma sociedade 'virtuosa e ideal' ganhava destaque no ensino das elites brasileiras, permitindo, assim, que aspectos sociais do presente pudessem encontrar sua forma exemplar no passado.

Ao analisarmos outra de nossas fontes de pesquisa que é o Compêndio de História Universal de Victor Duruy (1865) percebemos que essa influência da história na construção de uma sociedade virtuosa e ideal, aos moldes dos pressupostos judaico-cristãos, ganhava destaque no ensino das elites brasileiras. Notamos também que Duruy, ao abordar as 'civilizações antigas', assume uma perspectiva cristocêntrica:

Todos os povos concervarão uma lembrança vaga, como que um êcho longínquo das ultimas convulsões que agitarão a terra. As desordens confirmadas pelo aspecto da superfície sólida do globo, algumas catástrophes, de que até os homens puderão ser testemunhas, como os diluvius parciaes de que a Grécia fallava, na Assyria, e entre os povos da extrema do oriente, fizerão popular a crença de que imensos cataclysmas precederão o aparecimento do homem na terra. Nenhuma, porém d'essas antigas narrações tem a simples e imponente

grandeza da do genesis, o primeiro livro sagrado de judeos e christãos. (DURUY, 1865, p. 30 grifos nosso.)

Tal como se observa, neste excerto, a defesa de uma educação cristã, alicerçada em princípios teológicos, também se tornou uma característica da escrita da história entre os membros do IHGB e foi predominante nos compêndios de História Universal entre 1854 e 1878, como afirmamos no tópico anterior. Podemos ver essa difusão de pensamento também no compêndio de Justiniano Jose da Rocha (1860):

No meio, porém, de todas estas facilidades do erro, que alteram o testemunho histórico, vai a crítica discriminando os factos, explicando-lhes as causas, revelando o passado, e pondo a humanidade de posse do seu patrimônio de cerca de sessenta séculos. Para nós, que felizmente somos calholicos, não haveria tanta dificuldade. Temos nos nossos livros sagrados, naquelles que a fé nos diz escriptos sob a inspiração da verdade eterna, guias infalliveis, se os soubéssemos seguir. Mas a historia no ponto de vista christão, como cumpriria ser estudada, ainda está por escrever: a historia clássica, qual a temos, adoplada em todos os livros de educação de todas as nações cultas, não parte de semelhantes princípios; abstrahe-se da revelação, e só colligo, com o esforço da critica, o que de mais plausível dizem os escriptores profanos. Não podemos nós innovar; cumpre-nos seguir o mesmo trilho. Ainda bem, quanto á historia antiga: Tito Livio e Tácito, Herodoto e Thucydides, ainda nos seus erros, offerecem a compensação do seu estylo, das suas longas vistas, e do conhecimento do coração humano. (ROCHA, 1860, p. 18, grifos nosso)

Percebemos que a escrita da história universal nos compêndios de Victor Duruy, apresenta uma visão de mundo marcada pelo catolicismo atuante no século XIX e pela adesão à cultura política fomentada pelas instâncias de poder. Adicionado a isso, convém lembrar que uma parte dos membros do IHGB eram docentes do ICPII e tradutores/autores de compêndios de história universal, os quais tinham a credibilidade da instituição a que tais pensadores estavam inseridos.

Assim, pelo fato de muitos deles terem estudado na França, tornado-se, em seguida, professores no ICPII e traduzido compêndios que haviam estudado, tais intelectuais foram notadamente influenciados por uma historiografia europeia que privilegiava estudos sobre as sociedades antigas a partir do seguinte percurso narrativo: 1. descrição pormenorizada da formação do espaço geográfico da 'civilização' estudada; 2. apresentação de feitos grandiosos de personagens históricos pertencentes às instâncias de poder como impulsionadores dos desdobramentos políticos da comunidade que pertenciam; 3. elucidação de guerras ou combates que sinalizavam a força e superioridade da sociedade estudada, com ênfase a Grécia e Roma. Em linhas gerais, trata-se de uma narrativa histórica permeada por heróis, grandes realizações, superioridade nacional e centrada em acontecimentos político-militares para serem emulados por jovens em processo formativo. As similitudes com a construção da 'história pátria' são evidentes. Sob esta ótica, lê-se em Justiniano José da Rocha:

Chama-se historia o conhecimento do passado da humanidade; o sentido etymologico dessa palavra diz testemunha. Para assim nos constituirmos testemunhas do passado, temos três meios; a história tem, pois, três fontes: tradição, monumentos, chronica. A tradição é a exposição confiada de pais a filhos, espalhada pelos membros da familia, ou tribu, ou nação, e que se perpetua nas sucessivas gerações. Chamam-se monumentos os testemunhos materiaes dos factos, quer houvessem sido construídos para glorificar-os, quer tivessem outro destino, como as minas das grandes cidades. E' chronica enfim a exposição secca e árida das occurrencias que se vão dando, confiada a uma escripta rudimentar, de que depois o narrador philosopho, o escritor reflectido, se apodera para recompor as épocas em que esses factos se deram, para escrever-lhes a historia (ROCHA, 1860, p. II grifos nossos).

O fragmento acima escrito por Justiniano Jose da Rocha mostra uma concepção de história como mestre da vida que pode ser observada em outros historiadores do século XIX. Este conceito é

abordado por Reinhart Koselleck (2013) que apresenta o campo de experiência (presente) e o horizonte de expectativa (futuro) como categorias de conhecimento que ajudam a fundamentar a possibilidade de um passado exemplar e, por conseguinte, condutor do presente, o que também pode ser percebido a partir do compêndio de Galanti:

Como o Brazil por mais de três seculos foi colonia de Portugal, que para ca transplantou os seus usos e costumes, a sua legislação, as suas producções e o seu povo, carece-nos conveniente e até necessario fazer no príncipio deste trabalho um rápido esboço da historia da nossa antiga metropole, e dos nossos antepassados. Do outro lado, sendo o descobrimento do Brazil uma consequencia, embora casual, das viagens marítimas empreendidas por esses modernos argonautas, que foram os portuguczes elos seculos XV e XVI, é indispensavel apresentar um quadro, ainda que em miniatura, dessas mesmas viagens. Cumpre, portanto, que a historia deste. nosso amavel paiz seja precedida por dois capítulos que exponham, por assim dizer, a pre-historia ou ante-historia delle. O primeiro tratará de Portugal; o segundo, dos factos que levaram ao descobrimento da Terra de S. Cruz. (GALANTI, 1986, introdução p.01 grifos nossos)

Podemos perceber, através do fragmento anterior, a influência da colônia portuguesa sobre a 'história pátria' e como era fixado esse ideal de pertencimento à cultura do colonizador através da memorização dos feitos históricos e da literatura sobre as 'origens' do Brasil. Nesse caso, notamos que a escrita da história pátria teria como base o modelo de escrita europeu, mas seria construída a partir de um movimento muito próprio ao caso brasileiro, em que não se pretendia estabelecer uma oposição entre a antiga metrópole portuguesa e a nação brasileira. A memória que se pretendia deixar para as gerações posteriores era baseada na construção de um projeto de nação que estava sendo pensado no intuito de satisfazer os interesses do governo: inserir a história pátria na esteira de desenvolvimento das nações europeias, concebidas como referência político-cultural.

Nessa construção imagética e discursiva, os conteúdos sobre a História Antiga também eram abordados de forma particular nos compêndios. Entendemos assim, que a tradição clássica no Brasil fabricou um modo de inserção e compreensão da história pátria, na medida em que a insere num movimento anterior e que a transcende. Ela se constitui como uma interpretação do passado elaborada em função de interesses contemporâneos à escrita, qual seja: justificar a ordem social vigente a partir da autoridade do passado.

Em todo caso, é importante observar o lugar da história antiga, no interior dos compêndios de História Universal, que circulavam nas escolas secundárias. Tal narrativa contribuiu para disseminar um modo de pensar o passado, útil às ações sociais pretendidas pelos contemporâneos.

Como historiadores, reconhecemos a necessidade de mantermo-nos atentos e vigilantes quantos às apropriações, recepções e usos do passado para interesses político-culturais diversos, pois reconhecemos que sempre produzimos um passado interessado a audiências no presente, no entanto, é do nosso ofício pontuar um passado construído para manipular ou segregar grupos sociais ou, ainda, enaltecer formas autocráticas de poder. Nosso compromisso consiste em construir um passado que não só amplie o olhar sobre o presente, mas também forneça subsídios para uma existência harmônica, propositiva, solidária e respeitosa aos diferentes projetos de vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. São Paulo: Ed. da EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.

ALVES, Claudia Maria Costa. A reforma de 1847 no quadro da instrução imperial: significado da criação do Liceu Provincial de Niterói. **Dissertação**

(Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 1989.

BARROSO, J. L. **A instrução pública no Brasil**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867.

BARROSO, João. **Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836 1960)**. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. (Coleção Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas)

BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. RS: Universidade de Passo Fundo/EDIUPF, 1999.

BICALHO, Maria Fernanda. Por que nós, de língua portuguesa, sentimos saudades? António Manuel Hespanha e a História do Brasil, **Revista Brasileira de História**, vol. 39, núm. 81, pp. 237-241, 2019. Associação Nacional de História - ANPUH

BITTENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set/dez. 2004.

_____. **Livro didático saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção história da educação)

BRASIL. Reforma Couto Ferraz. Decreto nº 1331A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Rio de Janeiro: **Typographia Nacional**, 1855. (Collecção das Leis do Império do Brazil).

BRASIL. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879 - Carlos Leôncio de Carvalho. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Rio de Janeiro: **Typographia Nacional**, 1879. (Collecção de Leis do Império do Brazil de 1879).

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, Poder Executivo, 20 mar. 1915. Seção 1, p. 3028.

CANDIDO, Maria Regina. Pesquisas de Antiguidade Clássica no Brasil. In: ZIERER, A; XIMENDES, C. A. (Org.). **História Antiga: cultura e ensino**. São Luís: Editora UEMA, 2009.

CARDOSO, Eduardo Wright. Uma nação para ser vista: desvelando o tempo e o espaço nacionais por meio da cor local na historiografia oitocentista. **Topoi (rioj)**, Rio de Janeiro, v.16, n.31, p.491-514, julho/dezembro 2015.

CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CASTANHA, André Paulo. A Introdução do Método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul-RS: ANPED SUL, 2012. p.1-16. v. 1.

CASTANHA, André Paulo. A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real. **Educere Et Educare**, Cascavel, PR, 2009. v. 4, n. 8, p. 245-259, jul./dez. 2009.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização? 2007. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007.

CASTANHA, André Paulo. OS MÉTODOS DE ENSINO NO BRASIL DO SÉCULO XIX. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4 [74], p.1054-1077, out./dez. 2017

CEZAR, Temístocles. Lições sobre a escrita da História, Historiografia e Nação do Brasil do século XIX. **Revista Diálogos DHI/UEM**, V. 8, N. 1, P. 11-29, 2004.

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

DICK, Sara Martha. As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia: O Liceu Provincial 1860- 1890. **Tese** (Doutorado em Educação), UFBA, Salvador, BA, 1992.

DÓRIA, Escragnolle. **Memória-Histórica do Colégio Pedro II: 1837-1937**. 2ª edição. Brasília, DF: INEP, 1997.

DURUY, Victor. **Compêndio de História Universal**. Traduzida pelo Conego Francisco Bernardino de Souza, professor do Imperial Colégio de Pedro II. 2 Ed. Rio de Janeiro. D. L. Garnier Editor, 1865

EBY, Frederick. **História da educação moderna: séc.XVI/séc.XX**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

FERRONATO, C. J. Das aulas avulsas ao Lyceu Provincial: as primeiras configurações da instrução secundária na Província da Parahyba do Norte (1836-1884). **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, 2012.

FARIAS JÚNIOR, José Petrucio de; GUIMARAES, S. Manuais de ensino de História oitocentistas: reflexões sobre o cristianismo na história escolar no Império do Brasil. **Cadernos de História da educação** (on line), v. 19, p. 817-836, 2020

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de. As periodizações da História Geral e da História Antiga nos manuais de ensino de História no Brasil: limitações e proposições. **Outros Tempos** (Online), v. 16, p. 106-127, 2019.

_____, **História Antiga: trajetórias, abordagens e metodologias de ensino**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de; LIMA, Gizeli da Conceição. **O ensino de História Antiga no século XIX: reflexões sobre os compêndios didáticos de História oitocentistas como fonte de pesquisa Histórica**. In: CERQUEIRA, Maria Dalva Fontenele; FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de; LIMA, Gizeli da Conceição (Orgs). *História, educação e ensino no Brasil: entrelaçando saberes*. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 89-111

FONSECA, S. G. **Caminhos da História ensinada**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

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

GASPARELLO, A. M. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004.

GALANTI S. J., Padre Raphael M. *Compêndio de História Universal*. São Paulo: Dutrat & Comp. 1907.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2018.

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

GUARINELLO, N. L. **Ensaio sobre História Antiga. Tese apresentada para o concurso de livre-docência na área de História Antiga**, Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas. 2014.

HAIDAR, M. L. M. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

HAIDAR, M. L. M. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

IGLÉSIAS, F. **Os historiadores do Brasil: capítulos de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da Cunha. **O Imperial Colégio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

KOSELLECK, Reinhart (Org.). **O conceito de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC/RJ, 2006, p. 41- 60 e 117-188.

LEITE, Angelo Filomeno Palhares. A formação da cultura filosófica escolar mineira no século XIX – uma filosofia de compêndio: um estudo sobre a disciplina de filosofia no Liceu Mineiro (1854-1890). **Dissertação** (Mestrado em Educação), PUC-MG, 2005.

LIMA, Gizeli da Conceição. A escrita da democracia ateniense nos compêndios de História Universal do Brasil de 1854 a 1878. **Dissertação** (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

_____. **Nós e os antigos: usos da literatura clássica no Brasil oitocentista**. In: Ana Livia Bomfim Vieira; Maria Aparecida de Oliveira Silva; José Petrúcio de Farias Junior. (Org.). Ensino e Pesquisa em História Antiga e Medieval: religião, política e poder. Teresina: EDUFPI, 2019, v. 1, p. 43-59.

_____. A construção do ideário de Brasil no século XIX: reflexões em torno das concepções de memória, civilização e identidade nacional. **Revista contraponto**, v. v. 8, n.2, p. 327-327, 2019.

LIMA, G. C.; FARIAS JUNIOR, J. P. A escrita da História escolar no século XIX e o papel do IHGB no ideário de construção da identidade nacional. **Vozes, Pretérito & Devir**, v. Vol. XII, p. 235-251, 2021.

_____. **Reflexões em torno da escrita da História brasileira nos manuais oitocentistas: análise sobre a produção, circulação e recepção dos textos didáticos no século XIX**. In: Francisco Alcides Nascimento; Fábio Leonardo Castelo Branco Brito; Júlio Eduardo Soares de Sá Alvarenga. (Org.). Caleidoscópio de Histórias: cultura, gênero, política e cidades. Teresina: EDUFPI, 2020, v. 1, p. 139-157.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Ensino particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.48-64, dez.2008 - ISSN: 1676-2584

LORENZ, Karl Michael; VECHIA, Ariclê. O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Collegio de Pedro II. In: NETO, Wenceslau Gonçalves; BLANCK, Maria Elisabeth; NETO, Amarílio Ferreira (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX e XX)**. Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).

LORENZ, K.M. A influência francesa no ensino de ciências e matemática na escola secundária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., Natal, 2003. **Anais...** Natal, 2003. CD-ROM.

LORENZ, K.M. Zoologia Filosófica no Brasil: explorando as modernas correntes do pensamento científico no Collegio de Pedro II em meados do século XIX. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 7., Quito, 2005. **Anais...** Quito, 2005. CD-ROM

MATTOS, I. R. de. Do Império à República. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 163-171, 1989.

MANACORDA, Mario. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MELO, Carlos Augusto de. Os manuais de retórica e poética: “lugares de memória no Brasil oitocentista”. **Revista Fronteiraz**. n. 15. Dezembro de 2015, p.120-134.

MENDONÇA, Ana Walesca Pollo Campos. A emergência do ensino secundário público no Brasil e em Portugal: uma “história conectada”. **Revista contemporânea de Educação**, v. 08, n. 15, janeiro/ julho p. 43-57, 2013.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. (Org). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas: Autores Associados, 2000

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**: subsídios para a história da educação no Brasil – 1854/1888, 2º volume. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937. Série Brasileira, v. 87 Disponível em <http://www.brasiliana.com.br/obras/a-instrucao-e-oimperio-2-vol/pagina/5/texto>

_____. **A instrução e as províncias**: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1834 – 1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOREIRA, Kênia Hilda. Livros didáticos de história no Brasil do século XIX: Questões sobre autores e editores. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, MS, v. 03, n. 05, p. 31-44, jan/jun, 2010.

MOREIRA, Kênia Hilda. O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica. **Tese** (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

NASCIMENTO, Isabel Moura [et all.] **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das; MACHADO, Humberto Fernandes. **O império do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

PAIXÃO, A. H. A educação popular no Rio de Janeiro oitocentista: o caso do Liceu Literário Português (1860-1880). In: Giselle Martins Venancio; María Verónica Secreto; Gladys Sabina Ribereiro. (Org.). Cartografias da Cidade (In)Visível: setores populares, cultura escrita, educação e leitura no Rio de Janeiro imperial. Rio de Janeiro: Mauad, 2017a. p. 01-262.

PAIXÃO, A. H. Leitores de Tinta e Papel: elementos constitutivos para o estudo do público literário no século XIX. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017.

PARLEY, Pedro. Compêndio de Universal Resumida. Traduzida pelo Desembargador Lourenço Jose Ribeiro e adaptada para o ensino das escolas públicas da corte e município do Rio de Janeiro e Muitas Instituições do Império. Rio de Janeiro. 1869.

PAULA, Leandro Silva de; CARVALHO, Rosana Areal de As reformas educacionais na Escola de Farmácia de Ouro Preto (1890-1911) **Acta Scientiarum. Education**, vol. 42, e 45136, 2020 Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

PAYEN, Pascal. Conquête et influences culturelles. Écrire l'histoire de l'époque hellénistique au XIX e siècle (Allemagne, Angleterre, France). **Dialogues d'histoire ancienne**. n.34, 2008, p. 105-131.

PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C.E.; ANANIAS, M. As primeiras letras e a instrução secundária na província da Parahyba do norte: ordenamentos e a construção da nação 1836-1884. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.37, 2012.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. FERRONATO, Cristiano. (Org.). **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial**. (1822-1889). João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira e CURY, Cláudia Engler. **Leis e regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2004.

RANZI S.; SILVA M, Múltiplos Itinerários de um lente e diretor do Ginásio Paranaense. **Revista de História da Educação**, Pelotas, v. 8, n. 16, p. 153-167, set. 2004.

RANZI S.; SILVA M, Questões de legitimidade na primeira República: o ensino secundário regular a equiparação do Ginásio Paranaense ao congêneres federal. **Revista Educação Santa Maria**, v. 31 - n. 01, p. 133-152, 2006.

RIBEIRO, Vania Mondego. A implantação do ensino secundário público maranhense: Liceu Maranhense. **Dissertação** (Mestrado em Educação), São Luís: UFMA, 2006.

ROCHA. Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista** | Belo Horizonte, v. 28 | n. 03 p. 219-239, set. 2012.

ROCHA, Justiniano Jose da. Compêndio de história Universal: História Antiga. V. 01. Rio de Janeiro. 1860.

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

SANTOS, Evandro dos. **O historiador entre a ciência e a política: um exame da ética historiográfica no Brasil do século XIX**. ANPUH-Rio de Janeiro, 2010.

_____. Entre antigos e modernos: escrita da história e lições morais no Brasil do século XIX. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 25, n. 47, p.253-278, julho 2018.

SILVA, Glaydson Jose da. Os avanços da História Antiga no Brasil. **Anais do XXVI Simpósio de História**. ANPUH, São Paulo, julho de 2011.

_____. Genealogia e História Antiga, Subjetividades antigas e modernas. São Paulo, **Annablume/CNPq**, 2008, pp. 47-58.

SILVA, Lourdes. **A instrução secundária nas aulas públicas anexas aos Liceus e no ensino particular (1844-1859)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. (Coleção Memórias da Educação).

SILVA, Daniele Hungaro; MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 198-211, 2014.

SOUZA, Maria Cecília e Cortez Christino de. **Escola e o lugar da memória**. In: A escola e a memória, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SCHMIDT, M. A. M. S. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

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

TOLEDO, M. A. L. T. A disciplina de História no Império Brasileiro. **Revista Histedbr On-line**, n. 17, p. 1-10, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 2002. n. 2, p. 90-170.

VECHIA, A; LORENZ, K. M. (Orgs.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Ed. Do autor, 1998

VECHIA, A. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANN, M.; BASTOS, M.H.C. Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005. v.2.

VECHIA, A.; LORENZ, K.M. O currículo de Couto Ferraz de 1855: compatibilizando o ensino propedêutico com o ensino profissionalizante. In: Anped Sul, 4., Florianópolis, 2002. **Anais...** Florianópolis, 2002.

HISTÓRIA ANTIGA EM MANUAIS DE ENSINO DE HISTÓRIA OITOCENTISTAS E A PRODUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

ANCIENT HISTORY IN NINETEENTH-CENTURY HISTORY TEXTBOOKS AND THE PRODUCTION OF A NATIONAL IDENTITY

José Petrúcio de Farias Junior⁵⁹

Artigo recebido em 15 de março de 2024

Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: É consensual conceber a narrativa histórica escolar, como outros discursos, como produto cultural marcado por interesses e objetivos subjacentes a projetos de poder institucionais. Frente a isso, ocupamo-nos do estudo de dois compêndios de história universal situados entre as reformas educacionais de Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1878), a saber: Victor Duruy e Pedro Parley, nos quais indagamos as formas históricas inerente à fabricação de uma Antiguidade que contribuía para justificar, pela autoridade e exemplaridade do passado, e fomentar práticas político-culturais que estimulavam a construção de uma identidade nacional alinhada aos anseios políticos do Império do Brasil.

Palavra-chave: No mínimo 3 e no máximo 5 palavras. Apresentadas em ordem alfabética. E separadas por ponto. Compêndio. História Universal. Pedro Parley, Victor Duruy,

Abstract: There is a consensus that school historical narratives, like other discourses, are cultural products marked by interests and objectives connected with institutional power projects. With this in mind, we studied two compendiums of universal history located between the educational reforms of Couto Ferraz (1854) and Leôncio de Carvalho (1878), namely: Victor Duruy and Pedro Parley, in which we investigate the historical forms inherent in the fabrication of an Antiquity that contributed to justifying, through the authority and exemplarity of the past, and fostering political-cultural practices that

⁵⁹ Mestre e Doutor em História pela UNESP/Franca. Professor de História Antiga e Medieval junto à Universidade Federal do Piauí; docente no Programa de Pós-Graduação em História do Brasil/UFPI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7631-0705>; email: petruciojr@terra.com.br

encouraged the construction of a national identity aligned with the political aspirations of the Brazilian Empire.

Keyword: Compendium, Universal History, Pedro Parley, Victor Duruy.

Introdução

O estudo dos percursos da história antiga ensinada, desde o século XIX, a partir de sua implementação na chamada 'escola secundária', tem estimulado muitos pesquisadores a produzir investigações direcionadas à narrativa histórica escolar, às práticas de ensino e situações de aprendizagem em uso nas instituições escolares.

O recrudescimento de tais pesquisas exprime o fortalecimento dos estudos sobre a Antiguidade no Brasil em termos de investimento público e quantidade de pesquisadores, mas também uma preocupação em redefinir a relevância dos conteúdos de História Antiga na formação básica, tendo em vista as políticas públicas educacionais e seus esforços pela redefinição dos currículos escolares.

Diante desse cenário, nossa pesquisa enveredou, inicialmente, para a análise da presença da literatura clássica nos currículos das escolas secundárias oitocentistas, momento em que a História como disciplina se estabelecia nos currículos da instrução pública secundária e passou a ser norteadada por programas de ensino, que definiam os conteúdos obrigatórios a serem ministrados por série no transcorrer dessa etapa formativa.

Esclarecemos que o arco cronológico de investigação abarca o período de 1854 a 1878 que compreende a implementação do primeiro programa de ensino, chancelado pelo Conselho Diretor, órgão criado pelo regulamento de 17.02.1854, decorrente da reforma educacional de Couto Ferraz (1854) até a reforma de Leôncio de Carvalho, em 1878, momento em que as propostas políticas dos grupos conservadores católicos perdem espaço para grupos liberais que passam a fomentar

projetos educacionais sob a ótica positivista, marcados pela ideia de progresso e evolução. A partir da reforma educacional de 1878, o ensino religioso tornou-se facultativo e os não-católicos tiveram a liberdade de ensinar, desvinculando os conteúdos curriculares da teologia católica.

Dessa maneira, a Reforma de Couto Ferraz (1854) foi tomada como referência, no âmbito de nossa investigação, por três motivos: primeiro, por se tratar de um esforço governamental pela uniformização do ensino secundário em escala nacional, a partir da organização curricular implantada no Imperial Colégio Pedro II, ou seja, o currículo de tal unidade escolar passou a ser, em tese, uma espécie de núcleo irradiador de propostas curriculares às escolas secundárias provinciais;

Segundo, pelo controle e vigilância sobre instituições escolares, professores e produções didáticas estabelecidos por meio da criação de órgãos e de cargos públicos com tais atribuições; terceiro, por promover o ensino religioso, segundo a moral cristã, tanto no nível elementar, quanto secundário, o que estabelece uma relação direta com a escrita da história antiga escolar, nosso objeto de investigação (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020).

Analisaremos, em particular, as formas históricas da História do Cristianismo no Império Romano, a partir dos compêndios de História Universal de Victor Duruy (1865) e Pedro Parley (1869), adotados após a reforma educacional de Couto Ferraz (1854) para a instrução pública secundária, no interior dos quais salientaremos as implicações político-culturais de tais narrativas, com ênfase à maneira pela qual a ideologia político-religiosa presente nos compêndios corrobora não só com projetos de poder da monarquia brasileira, mas também com a veiculação de uma identidade nacional aos jovens em processo de formação.

Os compêndios de História Universal e a instrução pública secundária oitocentista

A implementação da instrução secundária no Brasil denota a influência francesa sobre o processo de escolarização. Pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, estabeleceu-se que o Seminário de São Joaquim tornar-se-ia o Imperial Colégio Pedro II (ICPII) e o regulamento de 31 de janeiro de 1838 determinou que, a exemplo do modelo francês, os estudos secundários adotariam um currículo seriado, em que as áreas do saber e os seus conteúdos seriam distribuídos em função de seu nível de complexidade ao longo de 8 anos.

Aos estudantes que concluíssem todas as séries do ensino secundário, de acordo com o Decreto n. 296, de 30 de setembro de 1843, seria conferido o título de *bacharel em letras* o que oportunizaria a matrícula nas Academias do Império, independentemente da prestação de exames preparatórios, que continuava a ser uma exigência aos egressos dos liceus provinciais, os quais não estavam autorizados a conceder tal título.

É preciso considerar que não só a estrutura organizacional escolar, mas principalmente as ideias e costumes franceses inspiravam as elites brasileiras. D Pedro II declarava ser a França a pátria de sua inteligência e o Brasil a pátria do seu coração e nascimento (*apud* BASTOS, 2008, p. 42).

Para a pesquisadora Maria Helena Câmara Bastos, a adoção de manuais escolares franceses no Brasil, nas primeiras décadas de implementação da instrução pública secundária, pode decorrer do fato de que a cultura e a língua francesa tenham sido concebidas como uma espécie de credencial cultural distintiva à elite brasileira, além de considerar que muitos professores secundaristas estudaram na França, o

que implica que tais obras foram utilizadas por eles como estudantes neste país. A substituição dos livros escolares franceses por manuais de autores brasileiros editados no Brasil ocorre gradativamente, sendo muitos deles apenas traduções adaptadas ou compilações de obras estrangeiras, notadamente francesas.

Muitos professores brasileiros tornavam-se autores de livros didáticos ao transformar suas lições de sala de aula em compêndios; o sucesso de tais produções também dependia da credibilidade do docente; ser professor concursado junto ao Imperial Colégio Pedro II, por exemplo, tornava-se decisivo neste processo (BASTOS, 2008, p. 48). Muitos manuais didáticos desfrutaram de várias edições; Teixeira (2007), em pesquisa junto ao *Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro* (AGCRJ), informa que o *Compêndio de História Universal* de Pedro Parley foi solicitado para uso dos alunos nas escolas cariocas de 1854 a 1878.

A versão brasileira do compêndio de *História Universal* de Pedro Parley traz uma proposta inovadora no campo do ensino de História para as escolas secundárias brasileiras oitocentistas. Os conteúdos históricos são abordados por continente e numa perspectiva linear e causal que organiza acontecimentos históricos da Antiguidade à atualidade em cada um deles. Tais conteúdos encontram-se dispostos da seguinte maneira: Ásia (p. 10-110), África (p.111-139); Europa (p. 140-580); América (p.581-661); Oceania (p.662-673). Não é difícil notar que grande parte dos estudos históricos são reservados à Europa.

Para além da perspectiva eurocêntrica, destacamos que o fomento à educação religiosa de cunho cristão era uma característica marcante entre as reformas de Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1878), porquanto as reformas educacionais posteriores a de Couto Ferraz (1854), a saber: 1856, 1858, 1862 e 1877, reservaram cadeiras

específicas ao ensino religioso, tais como História Sagrada e Doutrina Cristã, Instrução Religiosa ou Ensino de Religião, as quais eram alocadas, em geral, no primeiro ano do secundário; nas demais etapas escolares, consolidou-se a proposta de ensino de História Francesa, que se tornou comum no Brasil a partir dos manuais de ensino de Victor Duruy (1865), em que, após o estudo da História Sagrada, segue-se ao estudo da História Profana, dividida em Idade Antiga, Idade Média, e História do Tempos Modernos. Após a incursão pela chamada História Universal, migrava-se ao estudo da História Pátria.

Embora a divisão tripartite da História Universal não apareça em Pedro Parley, como dissemos, asseveramos que se trata de uma das inovações da historiografia oitocentista, que se popularizou gradativamente, tal como sustenta Reinhart Koselleck (2006, p. 236) para quem a História, a partir da segunda metade do século XVIII torna-se um *singular coletivo* (*die Geschichte*), isto é, um coletivo, sem pluralidades ou um modo de referir-se a muitos e diversos acontecimentos por meio do estabelecimento de uma sequência de épocas, na qual os eventos estão internamente articulados.

Essa trajetória histórico-universal inspirou-se na noção de tempo linear e teleológica presente no mito judaico-cristão, fortaleceu-se com a história eclesiástica, idealizada por Eusébio de Cesareia (séc. IV) até permear a escrita da história escolar em compêndios de História Universal oitocentistas, mas não só isso: reconhecemos que a historiografia acadêmica moderna tem suas raízes numa percepção temporal marcadamente teológica, que indiretamente a conectada à cultura judaico-cristã. Além disso, tal percepção temporal ajusta-se a noções de exemplaridade de um passado, concebido como reduto de lições ao presente. O fato é que este sistema de periodização tornou as experiências europeias paradigmáticas e generalizáveis como se fosse

um sistema de medida histórico-mundial que pudesse acomodar trajetórias históricas de diferentes culturas. Provavelmente essa linha de raciocínio partiu da percepção de que diferentes regiões do globo passaram a se conectar grandemente através das conquistas, das trocas comerciais, dos fluxos migratórios e culturais a partir de meados do séc. XV, com as grandes navegações, com a descoberta das Américas, com as reformas religiosas e a filosofia baconiana-newtoniana, momento em que a Europa teria agido como o ponto de articulação deste processo de integração mundial, de tal forma que, nas narrativas históricas oitocentistas, a Europa é concebida como um agente de reintegração de passados, anteriormente, distintos e dispersos, como se coubesse apenas aos europeus o estabelecimento de um bloco histórico-mundial integrado.

Sob essa ótica, para Fillafer, cada época formava uma entidade unificada com traços específicos que servem como descritores válidos para a história mundial durante determinado período, o que corrobora com a ideia de unidade ou totalidade da história (2017, p. 14-16).

O *Compêndio de História Universal* de Victor Duruy foi traduzido pelo padre Francisco Bernardino de Souza, em 1865 e, segundo Circe Bittencourt (2008, p.123-4), ao comparar a versão original, intitulada *Nouveau Manuel du Baccalauréat et Lettres*, à versão em língua portuguesa, nota-se acréscimos e supressões do tradutor para ajustar a obra ao ambiente político-cultural do Império do Brasil e acentuar o tom “cristocêntrico” da escrita da História (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020).

Duruy produziu o referido compêndio na década de 1820, na França, momento em que atuava como professor de História do Liceu Napoleão no contexto de restauração monárquica francesa que

resultou na Monarquia de Julho (1830-1848), e no contexto de implementação da reforma educacional de François Pierre-Guillaume

Guizot, Ministro da Instrução Pública e líder conservador da Monarquia de Julho, instituída em 1833 (TURIN, 2015, p. 306). Na França, Duruy, ocupou o referido ministério entre 1863 e 1869, momento em que suas obras foram traduzidas no Brasil. Na condição de ministro, contribuiu para revitalizar o ensino de História, uma vez que a disciplina era considerada subversiva à ordem social de caráter monárquico (re)estabelecida.

Os manuais de Duruy pretendiam sinalizar que os estudos históricos não se restringem à genealogia das nações, mas principalmente ao progresso científico e material da humanidade. O estudo da história, ou seja, o encadeamento de feitos e sujeitos históricos, reveste-se da ideia de progressão dos acontecimentos, inteligíveis por relações de causa-consequência e marcados por um significativo tom “cristocêntrico” (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020).

A educação cristã como instrumento de legitimidade política já havia sido experimentada por Napoleão durante o Primeiro Império (1804-1815), momento em que se fez um considerável apelo à Igreja para assumir tarefas de ensino, dado que se considerava que a religião podia contribuir para a estabilidade do corpo social e favorecer a submissão do povo ao governo monárquico (BOURDIE, 2005, p. 69-70)

Greiner (2008, p. 24) afirma que Napoleão, por meio do Decreto de 04.04.1806, fomentou o ensino religioso como forma de abordar os deveres das crianças em relação a seus pais e ministros da religião, mas principalmente abordar os deveres do povo em relação ao governante.

Parte-se do pressuposto de que a homogeneidade da religião contribui para assegurar a estabilidade e a longevidade do Império. Com

as palavras de Napoleão, em discurso proferido no Conselho de Estado, almejava-se conduzir gerações inteiras ao *mesmo molde* (NAPOLEÃO *apud* GREINER, 2008, p. 24); assim os liceus e o ensino superior resultariam no triunfo de valores sociais que disseminariam e naturalizariam ideias de hierarquias, ordem e autoridade, valores militares, por excelência.

Para o estudo da Antiguidade, a versão brasileira do *Compêndio de História Universal* de Victor Duruy apresenta a seguinte sequência: I. Tempos primitivos, tradições bíblicas, fundação dos impérios, limites do mundo conhecido pelos antigos (p.01); II. História do povo de Deus até o cativoiro (p.08); III. Egito (p.16); IV. Assírios, babilônios, fenícios, medos e persas (p.22); V. Grécia: geografia da Grécia Antiga, tempos heroicos, colônias, principais estados, Licurgo, Sólon, Psístrato (p. 30); VI. Guerras médicas, guerra do Peloponeso, Péricles, Os gregos na Ásia e no Egito (p.42); VII. Felipe da Macedônia e Demóstenes (p.52); VIII. Alexandre Magno: desdobramentos do seu império (p.55); IX. A Grécia reduzida à província romana (p.65); X. Geografia física da Itália Antiga, fundação de Roma, os reis (p.69); XI. Fundação da Roma republicana, primeiras guerras de Roma até a invasão de Pirro (p.76); XII. Guerras púnicas, Anibal e Cipião, conquistas dos romanos fora da Itália (p.87); XIII. Perturbações civis em Roma, os Gracos, Mario e Sila (p.96); XIV. Sertório, Mitrídates, Pompeu, Cícero e Catilina (p.107); XV. Primeiro triunvirato, ditadura de César, segundo triunvirato, fim da república (p.114); XVI. Organização do governo imperial em Roma, Augusto, limites e divisões geográficas do Império Romano (p.128); XVII. Os imperadores romanos da casa de Augusto, nascimento e progresso do cristianismo (p.137); XVIII. Os imperadores flavianos, os antoninos (p.147); XIX. Os imperadores sírios, anarquia militar, Diocleciano e administração imperial (p.157); XX.

Constantino, triunfo do cristianismo, Teodósio, partilha definitiva do Império Romano, queda do Império do Ocidente, organização e

administração da Gália durante toda a duração do Império Romano (p.168).

Quantitativamente, notamos que os conteúdos de Roma Antiga consomem um pouco mais de 63% dos temas da Antiguidade presentes na seção 'História Antiga'. Os temas da Roma republicana correspondem a 20,32% e da Roma imperial, 39%. Tais indicadores nos advertem para a predileção do autor e, por extensão, do tradutor pelos estudos voltados ao Império e ao cristianismo. Nota-se, além disso, que a narrativa histórica escolar apontava para uma conciliação entre o tempo laico e religioso e tal abordagem carrega nítidas implicações político-culturais à sociedade brasileira oitocentista bem como o público-alvo de tais compêndios: jovens predominantemente da elite que aspiravam ingressar no ensino superior ou assumir cargos públicos político-administrativos ou militares. Adicionado a isso, tais narrativas, a partir do argumento da 'exemplaridade do passado', estimulavam a legitimação de práticas políticas e culturais, além de situar a Igreja como parceira inseparável do poder civil (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020).

Para Funari (2008, p. 186-7), a relevância dos conteúdos de História Romana, nos programas de ensino da instrução pública secundária oitocentista, se deve ao fato de que D. Pedro II e sua corte eram fundamentalmente europeus, logo a ideia de civilização pautava-se na cultura europeia que se identificava, por sua vez, com as experiências político-culturais da Grécia, particularmente da Roma Antiga.

Também não podemos nos esquecer de que o Império do Brasil identifica-se com a Roma Imperial em muitos aspectos, entre os quais destacamos o caráter aristocrático da gestão pública, a presença da escravidão ou de formas de patronato como base das relações interpessoais, a manutenção da unidade político-administrativa de um

território imenso e plural, a emergência do cristianismo que se tornou religião oficial do Império bem como a legitimidade do poder autocrático do *dominus* que pode ter inspirado o poder moderador. Tal como nos informa Funari (2008, p. 187), este conceito provém do latim, *moderati*, que remonta, por sua vez, a autores latinos como Cícero, tal como se observa na passagem em que Africano Maior aconselha o neto adotivo:

Deum te igitur scito esse, si quidem est deus qui uiget, qui sentit, qui meminit, qui prouidet, qui tam regit et moderatur et mouet id corpus cui praepositus est, quam hunc mundum ille princeps deus¹⁶. (Rep. 6,24-26; Leg, 3,2,5 *apud* FUNARI, 2008).

Dado o exposto, verifica-se que a presença e a valorização da história e da literatura romana antiga nos programas curriculares voltados à instrução pública secundária não eram fortuitas. Glaydson José da Silva ajuda-nos a pensar sobre as intencionalidades que permearam a relevância de tais conteúdos históricos nos compêndios e nas grades curriculares:

Justificador dos impérios modernos, o Império Romano ajuda a construir os pertencimentos, as identidades, as nacionalidades, em universo de empréstimos simbólicos, sentidos construídos e interpretações falseadas, em muitas tentativas das nações europeias de estabelecer 'passados apropriados' [...] Ao perpetuarem algumas recriações como se sempre tivessem existido na memória nacional, os grupos sociais têm sempre por objetivo estabelecer uma continuidade em relação ao passado histórico, tanto étnica como, também, de algumas instituições. A ideia de valores transmitidos liga-se, assim à evocação de uma certa ancestralidade, de uma antiguidade da nação e de seus valores, perpetuada nas imagens da vida nacional com o objetivo de forjar identidades, pelo uso da ideia de permanência (SILVA, 2007, p. 36).

A seleção de conteúdos escolares em compêndios de história para a instrução pública secundária não é, como se nota, um procedimento neutro ou arbitrário; pelo contrário, a memória histórica fabricada por tais narrativas exerce um papel político significativo como instrumento

legitimador da ordem social vigente, no interior da qual o passado é domesticado para satisfazer a interesses e objetivos do presente.

Uma história do cristianismo a serviço dos projetos de poder do Império do Brasil

Entre as Reformas Educacionais de Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, observa-se que a escrita da História Antiga escolar, particularmente, a História Romana e suas literaturas conciliavam-se com o cristianismo autoproclamado ortodoxo, principalmente sob a pena de professores-autores brasileiros, isto é, ensinava-se uma “moral antiga” filtrada pela perspectiva judaico-cristã. Em outras palavras, o estudo não só das fontes latinas, mas também da Antiguidade, em geral, convertia-se num exercício para formar “bons” cristãos, já que as narrativas escolares desqualificavam práticas religiosas não-cristãs (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020), tal como se nota no excerto abaixo:

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

Em relação às distinções entre a literatura “pagã” e “cristã”, Duruy comenta que:

Havião apenas sofistas e rhetoricos como Libanio, poetas como Claudiano, fazedores de pequenos versos e epithalamios, literatura impotente e inútil; e a literatura e a arte, ainda estreitamente ligadas ao paganismo, cahião com esse culto, que apenas inspirava fé às populações rústicas do campo. A fé a vida, que retiravão-se do velho culto e da velha sociedade, passavão para um culto novo e para uma nova sociedade. O christianismo que se desenvolvêra e constituíra por através das perseguições, subíra emfim ao throno com Constantino e Theodósio [...] De seu seio sahia uma litteratura elevada, apaixonada, activa (Tertuliano, S. Ambrosio, S. Agostinho, S. Gregorio Nazianzeno, Lactancio, Salviano, etc (DURUY, 1865, p. 192).

Parley e Duruy, nestes excertos, demarcam a superioridade da cultura cristã por meio de uma cadeia de oposições em que costumes, valores e princípios sociais são concebidos de maneira dicotômica, ou seja, a partir de jogos binários - verdadeiro/falso; certo/errado; útil/inútil; rústico/civilizado (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020). Dito de outro modo, a narrativa bíblica, concebida como texto sagrado em tais compêndios, converte-se em uma espécie de “cultura universal” (FILLAFER, 2017, p. 07) que permite os autores construir escalas comparativas por meio das quais situem diferentes culturas no tempo.

Para a escrita da história escolar, tal binarismo incorpora uma função instrutiva ou pedagógica na medida em que apresenta padrões de moralidade e de excelência pelos quais ações humanas passam a serem julgadas; o que também implica, em contrapartida, o direito de ser julgado e de julgar-se pelos padrões que são relevantes sob a ótica do que é consensualmente aceito no interior das comunidades cristãs como base para as relações interpessoais (BARTH, 1998, p. 194).

Nesse sentido, os autores sinalizam, em suas narrativas escolares, as fronteiras culturais que distinguem um cristão de um não-cristão por meio do reconhecimento, manutenção e validação das diferenças entre “nós” e o “outro”, o que reforça o tom cristocêntrico de tais narrativas escolares (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020).

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

Felipe Ziotti Narita (2017, p. 130-7), em sua obra, *A educação da sociedade imperial: moral, religião e forma social na modernidade oitocentista* (2017), destaca o papel elementar da religião nos processos educacionais brasileiros no século XIX. Para o historiador, a religião oferece dispositivos simbólicos que são compartilhados por um conjunto de indivíduos e que orientam suas ações sociais por meio da reiteração de princípios e valores morais veiculados em discursos autorizados e aceitos pela comunidade religiosa.

O compartilhamento de ações e de valores sociais contribui para inserir o indivíduo em uma comunidade a partir de processos de identificação social. Em outras palavras, a religião constrói e dissemina uma espécie de gramática social básica, voltada à moralização do pensar e do agir, por meio da qual os indivíduos se reconhecem. Sob esta ótica, percebe-se que, por meio da instrução pública, especialmente via ensino de história antiga, constrói-se um horizonte moral que integra a sociedade imperial em torno de valores e de princípios cristãos. Assim, para explicar e fundamentar o presente e suas configurações político-culturais, Duruy e Parley escolhem tudo aquilo que se encaixa no aparente desenvolvimento histórico linear que resultaria no campo de experiências, no qual se está inserido, e despreza ou silencia as demais experiências históricas. Em outras palavras, eliminam-se todos os projetos sociais que não triunfaram, como os cristianismos heterodoxos ou as dissensões entre as fórmulas de fé cristãs, para que a narrativa histórica se ajuste ao presente.

A narrativa histórica passa a ser portadora de processos e acontecimentos estereotipados que são reproduzidos e impostos acriticamente por força de projetos políticos que, em certa medida, contribuem para soterrar tudo o que não se encaixa no relato pretendido ou oficializado. Ao fim e ao cabo, procura-se silenciar todas as vozes (dissonantes) que perturbam o enredo coerente, construído à maneira de um romance. O passado, dado o exposto, passa a ser concebido a partir de um relato uníssono, causal, linear e teleológico organizado para explicar o presente. Visto sob este ângulo, o passado confere inteligibilidade à formação imperial e à própria constituição e gênese político-cultural do tempo presente, o que Stuart Hall chama de “mito fundacional” (2002, p. 54) e Adilton Luís Martins de “agenciamento das origens” (MARTINS, 2008, p. 196). Em síntese, com base nos excertos de Duruy e Parley acima registrados, verificamos que, na esfera educacional, os diálogos entre História e Religião revestem-se do papel de fiador das relações interpessoais por meio do que Narita chama de *rotinização de ações e valores* (2017, p. 25;133) que contribuem, por sua vez, para a integração do cidadão ao tecido social, já que a formação moral que norteava os currículos da instrução pública primária e secundária almejavam, a nosso ver, externar regularidades, sobretudo no campo da moralidade, e uma imagem do ‘bom governante’ (FARIAS JUNIOR, 2020).

Sendo assim, a formação pretendida pelo Império do Brasil aos secundaristas torna possível, de um lado, a propagação de uma orientação moral como princípio básico das redes de sociabilidade; de outro, a confluência de valores como diretriz à condução social dos indivíduos para assegurar o “*bem viver*” no Império (NARITA, 2017, p. 158).

Sobre este aspecto, Philippe Greiner (2008, p. 31) nos adverte para o fato de que a propagação de uma mensagem religiosa e os percursos

históricos de uma Igreja nos currículos escolares têm inevitavelmente repercussões políticas a partir do momento em que a difusão desta mensagem não se circunscreve à esfera privada (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020).

DOCUMENTAÇÃO

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

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

REFERÊNCIAS

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

BASTOS, M. H. C. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio Pedro II (1856-1892). **História da Educação**, ASPHE/ FaE/ UFPel, v.12, .26, 2008.

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

BOURDIE, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6º. ed. SP: Perspectiva, 2005.

FARIAS JUNIOR, J. P.; SELVA, G. 'Manuais de ensino de História oitocentistas: reflexões sobre o cristianismo na história escolar no Império do Brasil'. **Revista Cadernos de História da Educação**, v. 20, n.03, 2020.

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

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

FUNARI, P. P. A. Brasileiros e romanos: colonialismo, identidade e o papel da cultura material. In: CHEVITARESE, André L.; CORNELLI, Gabrielle; SILVA, Maria Aparecida Oliveira. (Org.). **A tradição clássica e o Brasil**. Brasília: Fortium, 2008.

GREINER, P. Genèse de la laïcité et prohibition du prosélytisme. **Transversalités**, v.4, n.108, 2008.

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

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

NARITA, F. Z. **A educação da sociedade imperial: moral, religião e forma social na modernidade oitocentista**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

SILVA, G. J. **História Antiga e usos do passado: um estudo de apropriações da Antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944)**. SP: Annablume, 2007.

TURIN, R. A prudência dos antigos: figurações e apropriações da tradição clássica no Brasil oitocentista: o caso do Colégio Imperial Pedro II. **Anos 90**, Porto Alegre, v.22, n.41, p. 299-320, 2015.

A “HISTÓRIA SAGRADA” NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA INFLUÊNCIA RELIGIOSA NO ENSINO BÁSICO E OS DESAFIOS PARA O ESTADO LAICO

“SACRED HISTORY” IN BRAZIL: AN ANALYSIS OF RELIGIOUS INFLUENCE IN BASIC EDUCATION AND THE CHALLENGES FOR A SECULAR STATE

Josué Berlesi⁶⁰

Artigo recebido em 15 de março de 2024
Artigo aceito em 31 de julho de 2024

RESUMO: O presente artigo pretende analisar como a naturalização do discurso religioso na escola brasileira e na sociedade representa um risco para a democracia. Em alguma medida a “história sagrada” ensinada no período imperial ainda possui certa permanência em nossos ambientes educacionais contemporâneos. Esse cenário se torna ainda mais complexo com a relação visceral entre política e religião no Brasil atual, o que demanda uma análise mais aprofundada da Teologia do Domínio e de como a mesma representa um risco para a nossa democracia.

PALAVRAS-CHAVE: História Sagrada, Laicidade, Teologia do Domínio.

ABSTRACT: This article aims to analyze how the naturalization of religious discourse in Brazilian schools and society represents a risk for democracy. The “sacred history” taught in the imperial period still has a certain presence in our contemporary educational institutions. This scenario becomes even more complex with the visceral relationship between politics and religion in Brazil today, which demands a more in-depth analysis of Dominion Theology and how it represents a risk to our democracy.

KEYWORDS: Sacred History, Secularism, Dominion Theology.

A “História Sagrada” ontem e hoje

A história do ensino de História no Brasil remonta a criação do colégio D. Pedro II em 1837. O Brasil propriamente ainda não estava

⁶⁰ Prof. Dr. Josué Berlesi, docente de História Antiga na Unifesspa – Marabá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5719-0349>.

consolidado enquanto Estado nacional, algo que seria mais palpável na segunda metade do século XIX (FELDMAN, 2019). Dentro desse contexto é importante lembrar que que o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) foi contemporâneo do Colégio D. Pedro II justamente com a missão de forjar uma identidade nacional ao país. No período em tela o território nacional era governado por uma monarquia católica, o que ajuda a compreender algumas peculiaridades do currículo escolar dessa época. De acordo com Carlos Mathias:

[...] dada a relação entre Estado e Igreja, a empresa de se instaurar nos indivíduos uma moral e civilidade redundava em uma moral de cunho religioso – católico, para que bem se entenda. Exemplo disso assenta-se no fato de que as discussões sobre a definição e a organização dos currículos de história incluíam “história sagrada” e “história patricia” [...] (KELMER MATHIAS, 2011, p. 42).

Contudo, antes mesmo da constituição do mencionado colégio, as discussões parlamentares na primeira década do império apontavam para uma concepção de história enquanto disciplina auxiliar do ensino religioso. A esse respeito destaca Circe Bittencourt:

Os programas curriculares propostos pelos legisladores de 1827 determinavam que, além dos professores ensinarem a leitura, escrita e rudimentos de aritmética, deveriam preocupar-se em fornecer elementos de moral religiosa [...]. (BITTENCOURT, 1993, p. 195).

Uma vez consolidada a disciplinarização das áreas de conhecimento no Colégio D. Pedro II, a história sagrada passou a figurar com os seguintes conteúdos:

A História Sagrada teve seus acontecimentos construídos segundo uma “espécie de trilogia”. Primeiramente uma longa preparação que se inicia com os patriarcas, seguindo-se os tortuosos eventos do êxodo até a instalação do povo de Deus na Terra Santa, a experiência monárquica em que se destacaram David e Salomão, a queda de Jerusalém e os

profetas anunciadores do Messias. A segunda parte dessa História é a vida de Jesus Cristo, quando a História Sagrada revela "seu sentido" e a terceira parte corresponde a uma História da Igreja que "existirá até o fim dos séculos". (BITTENCOURT, 1993, p. 162)

Pelo exposto se pode compreender que a dimensão curricular da história sagrada incluiu um claro teor proselitista. Para além disso, nessa referida dimensão curricular a narrativa bíblica era interpretada com dupla função: documento histórico autêntico e bússola moral para o corpo discente. Tais características que marcaram o ensino de história no período imperial são parcialmente compreensíveis pelo fato de que o Brasil era um estado com religião oficial e com um sistema de ensino visceralmente vinculado a igreja católica.

No entanto, com o advento da República e com a decorrente separação entre estado e igreja, houve certa permanência da centralidade do relato bíblico no ensino escolar, especialmente no que se refere ao estudo do chamado Antigo Oriente. Se por um lado o caráter proselitista não era mais evidente, por outro, o uso acrítico do texto bíblico permaneceu como regra, o que se percebe ainda atualmente como veremos a seguir.

De acordo com a análise muito bem fundamentada de Nilton Mullet e Marcelo Giacomoni (2008), se pode perceber considerável permanência da tutela católica sobre o ensino de história mesmo no período republicano. Os referidos autores dedicaram-se a analisar livros didáticos do século XX, dentre os quais se nota explícita apologia ao catolicismo em temáticas pertinentes ao período medieval, especialmente em manuais da primeira metade do referido século. Vejamos alguns exemplos:

Os bárbaros e o Cristianismo. Ao penetrarem no Império, os Bárbaros encontraram apenas uma verdadeira força diante de

si: o *Cristianismo*. (...) A Igreja, fiel à sua missão, pregou o Evangelho aos recém-chegados. Pouco depois de um século, estavam quase todos convertidos ao Cristianismo. (...) O papado aparece como única luz, a única força organizada, a única vida das novas sociedades. (F.T.D., 1939:14 apud PEREIRA & GIACOMONI, 2008, p.44)

(...) a Igreja converteu os bárbaros invasores, suavizou-lhes os rudes costumes e deles fez os vigorosos povos modernos, pela fusão dos elementos da civilização romana com a varonil energia dos invasores.

Por isso é que o estudo da Idade Média é particularmente interessante: essa época se distingue de todas as outras por uma instituição característica que lhe é peculiar: o *feudalismo*, espécie de realeza na qual predomina a autoridade dos senhores; então, vê-se que só a Igreja permaneceu de pé, no meio de tantos poderes derrubados, e salvou a sociedade de uma ruína total. (Vitório, 1943: 170 apud PEREIRA & GIACOMONI, 2008, p.45)

Na ordem religiosa, os bárbaros converteram-se em massa ao Cristianismo; suas paixões ferozes abrandaram aos poucos, seus costumes se purificaram, sua vida se santificou; em breve, tornaram-se homens de virtudes generosas e fecundas; tais virtudes regeneraram completamente a humanidade. (F.T.D., 1939: 15 apud PEREIRA & GIACOMONI, 2008, p.44)

Como bem destacam os autores, a igreja católica é apresentada como salvadora da “civilização” (PEREIRA & GIACOMONI, 2008, p. 45) envolta em uma narrativa que se aproxima muito mais do ensino catequético do que do ensino de história. Entretanto, esse olhar valorativo sobre a igreja muda na segunda metade do século XX, com a influência do marxismo na academia nacional (PEREIRA & GIACOMONI, 2008, p. 71-77).

Contudo, as mudanças analíticas decorrentes da renovação historiográfica nas universidades brasileiras não foram capazes de alterar a percepção geral sobre o chamado “Israel antigo”. Talvez esse quadro tenha relação com o fato de que o conhecimento pertinente à história antiga de Israel e Judá tenha sido um campo dominado por outras ciências humanas (Teologia e Arqueologia) que não a História. Para além disso, houve a predominância de um olhar conservador nessa área de

pesquisa que atribuiu ao texto bíblico um papel central e muitas vezes inquestionável para a tentativa de reconstrução da trajetória histórica desses grupos humanos, o que veio a ser contestado com mais intensidade apenas na década final do século XX.⁶¹

A renovação historiográfica tardia e a ausência de historiadores envolvidos com a referida temática de pesquisa explicam, ao menos em parte, o estado atual da história antiga de Israel e Judá no ensino escolar

DOCUMENTO

Aliança com Abraão

O trecho da Bíblia reproduzido abaixo trata de uma importante passagem da história dos hebreus.

Leia-o atentamente e depois responda às questões propostas.

O Senhor disse a Abrão: “Sai de tua terra, do meio de tua parentela e da casa de teu pai e vai para a terra que eu te mostrar. Farei de ti uma grande nação; eu te abençoarei, engrandecerei teu nome [...]”. Abrão partiu como o Senhor lhe havia dito. Lot partiu com ele. Abrão tinha setenta e cinco anos de idade, quando partiu de Haran. Ele levou sua mulher Sara, seu sobrinho Lot e todos os bens que possuíam, bem como os escravos que haviam adquirido em Haran. Partiram para a terra de Canaã e lá chegaram. [...] O Senhor apareceu a Abrão e lhe disse: “Eu darei esta terra à tua descendência.”. Abrão erigiu ali um altar ao Senhor que lhe havia aparecido. [...]

Bíblia, Gênesis 12:1-7.



- 1 | Qual acontecimento da história dos hebreus está presente nessa passagem?
- 2 | Quais países correspondem atualmente à “terra de Canaã”? Localize-os em um mapa-múndi.

⁶¹ Nesse sentido, a renovação historiográfica sobre esse campo do saber contou com o papel fundamental do Seminário Europeu de Metodologia Histórica. Veja mais em: <https://airtonjo.com/blog1/2018/07/os-17-anos-do-seminario-europeu-sobre.html>, acesso em 04/03/2024.

brasileiro. Embora a BNCC⁶² não contenha explicitamente o mencionado conteúdo, o mesmo ainda figura em determinados manuais sendo que nesses casos o texto bíblico desempenha um papel central como poderemos ver nos exemplos a seguir (figuras 1 e 2):

Figura 1. Fonte: *História.doc*, 2018, p.77.

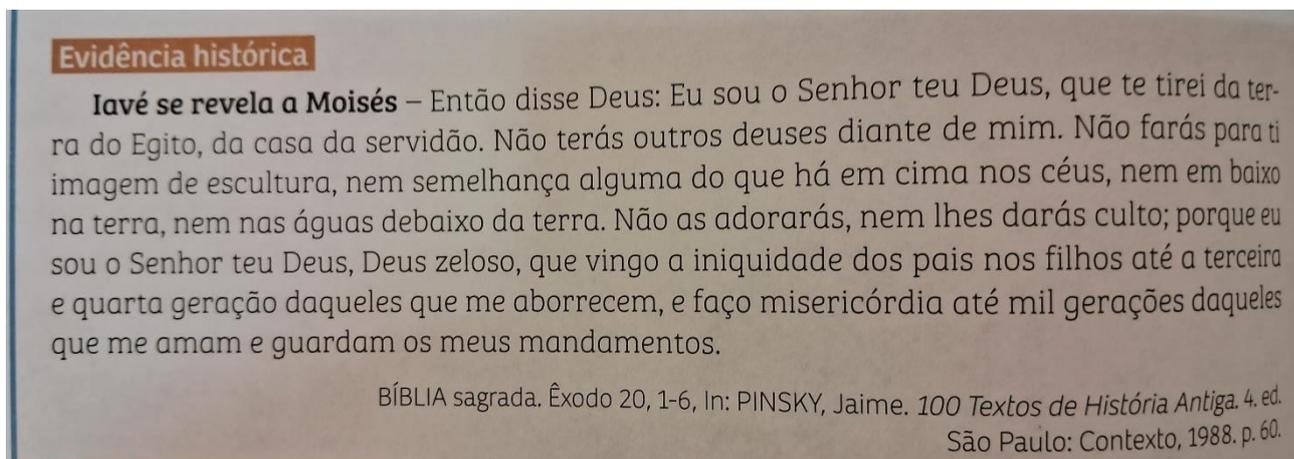


Figura 2. Fonte: *História para nosso tempo*, 2015, p. 176.

Em ambos os recortes aqui demonstrados, o relato bíblico ganha o caráter de documento histórico. De imediato se pode concluir que nos exemplos em tela há uma carência de análise racional do texto bíblico, especialmente porque os mesmos se referem a ações sobrenaturais, o que é absolutamente incompatível com a História enquanto disciplina. Tratar como “evidência histórica” esse gênero de informação apenas reforça no corpo discente a percepção de que o deus de Israel intervém na trajetória de seu “povo escolhido”. Para além disso, a maneira como o texto bíblico é apresentado pode referendar a percepção de que a Bíblia Hebraica é essencialmente um livro de história e não um relato religioso.

⁶² Na BNCC História há uma notável predileção pelo dito mundo clássico, os conteúdos de História Antiga aparecem no sexto ano do ensino fundamental na unidade temática “A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades”. Veja-se: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf, acesso em 04/03/2024.

Os referidos exemplos demonstram como a “história sagrada” ainda goza de certa permanência no ensino escolar brasileiro do século XXI, especialmente porque a escola brasileira supostamente laica ainda atribui uma centralidade à informação bíblica em parcela do ensino de história. O mais preocupante desse cenário é que uma ruptura desse quadro atualmente torna-se ainda mais complexa devido ao notável incremento do fundamentalismo religioso no país. Convencer a sociedade brasileira da importância da laicidade para a manutenção da democracia é um desafio que perpassa pela adequação do ensino de história, o qual não pode referendar narrativas religiosas como se estas fossem relatos históricos autênticos. Ao insistir nesse caminho podemos gerar no corpo discente a percepção de que o testemunho bíblico é um relato histórico (e não religioso), de que a Bíblia apresenta um deus que age diretamente na história e que, portanto, essa é a divindade legítima, sendo todas as outras expressões religiosas falsas ou até mesmo condenáveis.⁶³

Laicidade no Brasil

A naturalização da mensagem bíblica no ambiente escolar brasileiro está para além dos exemplos que citamos até aqui. A mera presença da disciplina de Ensino Religioso na escola pública laica evidencia outra face do problema. Fora do ambiente escolar a laicidade do estado nunca foi um valor incorporado pelos agentes políticos do país⁶⁴, seja à direita ou à esquerda, prova disso podemos observar no

⁶³ A título de exemplo veja-se os casos de intolerância religiosa no Rio de Janeiro que inclusive levaram a criação de uma cartilha por parte do governo do estado, afim de afirmar a necessidade de respeitar as distintas religiões e seus adeptos nas escolas públicas estaduais: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2022-12/governo-do-rj-lanca-cartilha-contra-intolerancia-religiosa>, acesso em 04/03/2024.

⁶⁴ Para fazer justiça, talvez a laicidade estatal tenha sido uma preocupação sincera dos elaboradores da Constituição de 1891.

acordo firmado em 2008 entre o governo do Brasil e a Santa Sé que preconiza a primazia do ensino religioso católico nas escolas públicas brasileiras. De acordo com o § 1 do artigo 11 do acordo citado vemos que:

O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.⁶⁵

Embora o texto do tratado faça referência a outras confissões religiosas é razoável entender que as religiões minoritárias serão preteridas em detrimento da maioria religiosa que compõe a nação. De alguma maneira a ideia do Brasil como uma “nação cristã” fica subentendida no referido documento. Não bastando o acordo em tela, a referida matéria foi alvo de apreciação pelo Supremo Tribunal Federal que, contraditoriamente, decidiu pela legalidade do ensino religioso confessional nas escolas públicas⁶⁶, permitindo, inclusive, que representantes de um determinado credo exerçam a docência desse componente curricular. Frente a esse cenário, mais uma vez, é razoável supor que a maioria religiosa do país sai beneficiada dado que é muito mais provável ter um padre a frente dessa matéria do que uma ou um sacerdote de religiões de matriz africana.

Todo esse cenário permite uma naturalização da “mensagem cristã” tanto no ambiente escolar como na sociedade em geral. Tal naturalização, inclusive, gera uma inércia das instituições da República mesmo em casos de flagrante inconstitucionalidade. A título de exemplo

⁶⁵

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243036/02652.pdf?sequence=1>, acesso em 04/03/2024.

⁶⁶ <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>, acesso em 04/03/2024.

basta recordar que o governo Temer cedeu área da União para a igreja católica no Pará e ainda afirmou tratar-se de um ato religioso: “Não se trata de um ato administrativo, mas religioso, que liga o nosso governo a uma entidade religiosa conhecida no mundo todo que é Nossa Senhora de Nazaré [...]”⁶⁷. Se a laicidade fosse um valor bem definido em nossa sociedade, tal fato acarretaria severa crise política ao citado governo, especialmente por afrontar o artigo 19 da nossa atual Constituição.

Aliás, a presente carta magna que nos rege cometeu alguns retrocessos em termos do princípio da laicidade estatal se comprada com a primeira constituição republicana do país. Na Constituição de 1988 a laicidade é subentendida, mas não é afirmada textualmente. No mais, no preâmbulo de nossa atual carta magna se pode verificar que a mesma foi promulgada “sob a proteção de Deus”⁶⁸ ao passo que a Constituição de 1891 não menciona nenhuma divindade. Comentando acerca dessa última, destaca Haroldo Reimer:

A Constituição republicana silencia na referência a Deus, o que marca justamente a mudança de ideário. Deixando a Igreja Católica de ser a religião do Estado, essa perdeu oficialmente o direito de subvenção por parte dos cofres públicos, embora a prática tenha persistido. Com isso foi sendo reforçada a sua vinculação com a Santa Sé, impondo a necessidade de reorganização de sua estrutura administrativa no país, o que se deu por meio da criação de novas dioceses e a vinda e a instalação de novas ordens religiosas (VASQUES, 2005). Registrase intensa atividade do clero junto ao Estado nos primeiros tempos da República brasileira (Gomes, 2006). A liberdade de crença estava plenamente estampada no texto constitucional. Da mesma forma, a liberdade de culto estava claramente insculpida em sede constitucional, assegurada agora a liberdade de organização para todas as religiões, inclusive com proteção do Estado. A separação do Estado em relação à Igreja

⁶⁷ <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2017/10/05/saio-com-a-alma-incendiada-me-sentindo-abençoado-diz-temer-em-ato-em-belem-pa.htm>, acesso em 04/03/2024.

⁶⁸ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em 04/03/2024.

demandou a criação de cartórios de registro, o que antes era atribuição do livro-tombo da igreja na sede paroquial. O casamento passou a ser obrigatoriamente civil e gratuito. Foi instituído o caráter laico do ensino público, rompendo, com isso, pelo menos teoricamente, com a ingerência da Igreja nessa seara. Também a liberdade de expressão, que converge com a liberdade de crença e culto, está assegurada no texto constitucional (Art. 72, § 12). (REIMER, 2013, p. 56-57).

Embora o Brasil contemporâneo seja um estado sem religião oficial, o que se pode observar claramente é que o cenário político e institucional está impregnado pelo discurso religioso, notadamente cristão. A naturalização de tal discurso nas instituições da República é nociva para a democracia. Lamentavelmente na última inquirição no Senado para os cargos no STF e PGR se falou mais de deus do que de Constituição, inclusive a posse do mais novo ministro da suprema corte foi celebrada também com uma missa.⁶⁹ Esse nível de relação entre a religião cristã e os poderes da República precisa ascender um alerta em nossas consciências, caso contrário, episódios como a reprovação de um indicado a Defensoria Pública da União por motivos religiosos serão cada vez mais comuns.⁷⁰

Conseguiremos evitar uma Neoteocracia⁷¹?

O cenário apresentado até o momento permite uma reflexão honesta sobre o risco de o Brasil aderir a um governo político de caráter teocrático. Em solo nacional são recentes as análises acadêmicas sobre a chamada Teologia do Domínio e suas variantes, mas a tendência é que os estudos nesse campo prosperem em diferentes áreas das ciências

⁶⁹ <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2024/02/22/apos-posse-no-stf-dino-se-emociona-em-missa-e-diz-que-sera-juiz-para-todos.htm>, acesso em 04/03/2024.

⁷⁰ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/10/25/senado-rejeita-indicado-para-chefiar-defensoria-publica-da-uniao>, acesso em 04/03/2024.

⁷¹ De acordo com João Décio Passos, grosso modo, o termo neoteocracia se aplica para as expressões políticas atuais que se alicerçam em fundamentos religiosos. PASSOS, JOÃO DÉCIO. No lugar de Deus; ensaios (neo)teocráticos. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2021.

humanas, especialmente por conta do inegável peso do discurso religioso na arena política nacional.

Nos EUA a Teologia do Domínio é conhecida e estudada há várias décadas, notadamente voltada para o direcionamento do voto evangélico nas eleições americanas. Em 2020 foi publicada naquele país importante obra acadêmica, reunindo artigos de diversos especialistas, dedicada ao estudo criterioso desse fenômeno: *Trumping Democracy: From Reagan to the Alt-Right*. Como bem destaca Frederick Clarkson, embora o dominionismo seja um termo conhecido desde os anos 1970, ele se tornou mais notável quando da candidatura de Sarah Palin a vice-presidência.

Em linhas gerais, o dominionismo baseia-se no credo de que os EUA são uma “nação cristã” e que, portanto, os valores cristãos devem reger a sociedade. Contudo, há uma ala mais radical dos “dominionistas” que apregoam a Reconstrução Cristã na qual o governo secular e a constituição americana deveriam ser substituídos por um sistema político e judicial baseado na lei do Antigo Testamento (CLARKSON, 2020, p. 143). Nesse aspecto, Clarkson salienta que a direita cristã americana deturpa o sentido fundante da Constituição do país uma vez que:

[...] Procurando vacinar a nova nação contra a perseguição religiosa e a guerra que assolou a Europa durante um milênio, os fundadores fizeram da América a primeira nação na história do mundo fundada sem a bênção de um deus, igreja ou religião oficial. Eles estavam deixando para trás teocracias locais que governaram as colônias durante os 150 anos anteriores, nas quais apenas homens brancos com propriedades que eram membros da seita correta e estabelecida podiam votar e ocupar cargos públicos.[...] (CLARKSON, 2020, p. 146).⁷²

⁷² Texto original: “[...] Seeking to inoculate the new nation against the religious persecution and warfare that had wracked Europe for a millennium, the framers made America the first nation in the history of the world founded without the blessing of an official god, church or religion. They were leaving behind local theocracies that had governed the colonies for the previous 150 years in which only White propertied men who

O fato é que o projeto político daqueles que agem sob o abrigo da Teologia do Domínio implica em aproveitar a liberdade religiosa garantida pelas democracias até alcançarem força majoritária para controlar politicamente a nação. Como bem destaca Clarkson, a visão de mundo dos dominionistas só tolera quem esteja de acordo com as suas particulares noções da lei bíblica sendo, portanto, uma ameaça concreta para uma sociedade democrática e plural (CLARKSON, 2020, p. 149). Aqui no Brasil vemos nítidos exemplos de como esse espectro do pensamento religioso se faz presente em nosso meio. A título de exemplo basta lembrar que o líder de uma das mais importantes denominações neopentecostais do país, IURD, escreveu uma obra⁷³ destinada a revelar o projeto de controle político dos evangélicos sobre o Brasil. Inclusive, denúncias recentes dão conta de que a denominação religiosa em tela está envolvida em uma relação no mínimo estranha com determinadas unidades de polícia militar em diferentes estados, fazendo com os membros da corporação policial participem de reuniões nos templos da igreja em questão⁷⁴, o que aponta para um perigoso enraizamento do discurso religioso conservador em distintas instituições públicas.

De acordo com Eliseu Pereira, temas reconstrucionistas (vertente mais radical da Teologia do Domínio) já integram pautas discutidas e incorporadas pela direita brasileira. Em um breve histórico o autor destaca que:

Em 2013, Damares Alves, assessora jurídica da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), circulou por várias igrejas do país

were members of the correct, established sect were able to vote and hold public office. [...]"

⁷³ **MACEDO, E.; OLIVEIRA, C.** *Plano de Poder: Deus, os cristãos e a política*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2008.

⁷⁴ Veja-se, por exemplo, a situação do Distrito Federal: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2024-02/mp-pede-investigacao-da-obrigatoriedade-de-pms-em-evento-religioso>, acesso em 04/03/2024.

denunciando os projetos de educação sexual do PT, como grave risco para os cristãos, quando ainda não se falava em "kit gay" (NEVES, 2018) e fomentando as propostas de Educação Doméstica (*homeschooling*) e da Escola Sem Partido, dois temas reconstrucionistas. Em 2016, ela disse: "Está na hora da (sic) igreja governar" (CALEIRO *et al*, 2018). Alves desempenhou um papel simples, mas poderoso, usando seus cargos públicos e o acesso fácil às igrejas para dar seu testemunho pessoal de vítima de abuso sexual na infância, que venceu e "hoje está lá no Senado Federal escrevendo leis para salvar as crianças do Brasil" (Youtube, 2018, apud Melo, 2020, p. 6).

Dameres Alves também foi a pessoa que aproximou Bolsonaro, então deputado do baixo clero, da bancada evangélica (C.CUNHA, 2020, p.25). Essa manobra política rendeu resultados eleitorais imediatos para Bolsonaro. [...] A partir de 2014, Bolsonaro mudou sua atuação parlamentar para assumir a defesa de pautas morais, tornando-se um "aliado dos evangélicos" (C.CUNHA, *ibid*, p. 243), fazendo-se batizar no Rio Jordão pelo mesmo pastor Everaldo Pereira (presidente do PSC). Ele apareceu em igrejas, recebeu orações e citou versículos bíblicos e o slogan *Brasil acima de tudo e Deus acima de todos*. A despeito dos percalços da campanha eleitoral e de conflitos pontuais, a estratégia foi bem-sucedida. Bolsonaro foi eleito presidente em 2018 e deu amplo espaço a evangélicos em seu governo, consolidando uma direita cristã brasileira. Como aconteceu nos EUA, igrejas de diversas denominações superaram suas divergências em favor de um projeto político ecumênico. (PEREIRA, 2023, p.162-163).

Frente ao exposto, o que se pode constatar é que atualmente política e religião estão mais relacionadas do que em nenhum outro período da República. Aliás, a ideia de que ambas não se devem misturar foi fortemente combatida pela esposa do candidato derrotado nas eleições presidenciais de 2022 durante ato político realizado na Avenida Paulista em 25/02/2024. De acordo com a personagem em tela, a ideia de que política e religião não se misturam permitiu que "[...] o mal ocupou o espaço[...]"⁷⁵.

A apreciação de todos os elementos até aqui demonstrados indica que, apesar de termos um estado democrático pretensamente laico,

⁷⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=qm8NhPwCMGU>, acesso em 04/03/2024.

afirmar a laicidade como um princípio de uma democracia saudável é um desafio coletivo que nos cabe. Desde o fim do império o país deixou de ter religião oficial, mas a religião passou a recobrar o seu peso na vida política da nação. A “história sagrada” no sentido de uma história submetida ao pensamento religioso ainda ocupa certo espaço em nossos ambientes educacionais, o que implica, especialmente para nós educadores, o desafio de não transformar automaticamente o relato bíblico em documento histórico, como ainda ocorre em determinadas publicações didáticas. Para além disso, igualmente nos cabe afirmar o respeito a todas as crenças e também a não crença, propiciando que a escola seja um ambiente de tolerância e acolhimento. Contudo, evitar uma neoteocracia no Brasil exige um esforço que está para além do ambiente escolar. Nossos representantes, mesmo que religiosos devotos, precisam ter consciência da impessoalidade na administração pública preconizada em nossa constituição. Sem a defesa coletiva de uma sociedade laica, o Brasil poderá num futuro breve ser controlado politicamente por uma moral religiosa conservadora que aniquilará a convivência democrática e plural.

Referências

1. Documentação Textual:
BERUTTI, FLAVIO. **História para nosso tempo**, 6º ano. Curitiba: Editora Positivo, 2015.

VAINFAS, Ronaldo; FERREIRA, Jorge Luiz; FARIA, Sheila Siqueira de Castro e CALAINHO, Daniela Buono. **História.doc** 6º ano. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
2. Obras de Orientação Historiográfica:
BITENCOURT, Circe. **Os confrontos de uma disciplina escolar**: da história sagrada à profana. Revista Brasileira de História. 1993.
CLARKSON, Frederick. The Rise of Dominionism: Remaking America as a Christian Nation. In: BERLET, Chip (org.). **Trumping Democracy**: From

Reagan to the Alt-Right. New York: Routledge, 2020.
FELDMAN, ARIEL. **Brasil Império**: história, historiografia e ensino de história.

1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019.

KELMER MATHIAS, C. L.. **O ensino de história no Brasil**: contextualização e abordagem historiográfica. História Unisinos: v. 15, p. 40-49, 2011.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, C. Plano de Poder: Deus, os cristãos e a política.

Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2008.

PASSOS, JOÃO DÉCIO. **No lugar de Deus**; ensaios (neo)teocráticos. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2021.

PEREIRA, ELISEU. **Teologia do Domínio**: uma chave de interpretação da relação evangélico-política do bolsonarismo. Projeto História, 2023.

PEREIRA, N. M. ; GIACOMONI, Marcello Paniz . **Possíveis Passados**: representações da Idade Média no ensino de história. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

REIMER, H.. **Liberdade religiosa na história e nas constituições do Brasil**. 1. ed. São Leopoldo: Oikos, 2013.

ATOS DE TOMÉ. TRADIÇÕES INVENTADAS E INTERAÇÕES CULTURAIS NA ÁSIA

ACTS OF THOMAS. INVENTED TRADITIONS AND CULTURAL INTERACTIONS IN ASIA

Juliana Batista Cavalcanti⁷⁶

Artigo recebido em 15 de março de 2024

Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: O texto de Atos de Tomé recupera o momento em que os apóstolos, após a morte de Jesus, estariam reunidos em Jerusalém e debatendo sobre a distribuição de áreas de atividade missionária. Tomé ficou com a responsabilidade de atuar na Índia. O personagem é descrito como alguém que estava inicialmente temeroso, mas depois de uma experiência com o Jesus ressuscitado, Tomé acabou por aceitar e partiu para uma viagem permeada de ações e atos fantásticos. A documentação, datada do século terceiro e com circulação ainda entre os séculos V e VI EC, se insere num gênero bastante conhecido na literatura cristã e para além dela: atos ou romances históricos. Nosso objetivo será refletir sobre o contexto de formação do texto e os diálogos estabelecidos com o seu lugar de circulação, possibilitando vislumbrar elementos como construções de identidades e circularidade cultural.

Palavras Chave: Atos de Tomé – Circularidade Cultural – Tradições Inventadas.

Abstract: The text of Acts of Thomas recovers the moment when the apostles, after the death of Jesus, were gathered in Jerusalem and debating about the distribution of areas of missionary activity. Tomé was given the responsibility of working in India. The character is described as someone who was initially fearful, but after an experience with the resurrected Jesus, Thomas ended up accepting and went on a journey filled with fantastic actions and acts. The documentation, dating from the third century and still circulating between the 5th and 6th centuries CE, is part of a well-known genre in Christian literature and beyond: historical acts or novels. Our objective will be to reflect on the context in which the text was formed and the dialogues established with its place of circulation, enabling us to glimpse elements such as identity constructions and cultural circularity.

⁷⁶ Coordenadora do LHER-UFRJ. IFES-Colatina. LATTES:

<http://lattes.cnpq.br/6770181406770057>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4959-1644>.

Keywords: Acts of Thomas – Cultural Circularity – Invention Traditions.

As penas, sejam elas quais forem, tornam-se suportáveis se as narrarmos ou fizermos delas uma história.
Isak Dinesen

I. De imediato segue as passagens:

Por mais fragmentário que possa ser o quadro geral, é todavia óbvio que a missão e expansão da nova mensagem durante os primeiros anos e décadas depois da morte de Jesus foi um fenômeno absolutamente desprovido de unidade. Pelo contrário, o resultado desses grupos de seguidores de Jesus em rápida expansão foi muito variado. (KOESTER, 2005: 110)

(...) os romances são os *scripts* para as performances de rituais de mistério, sendo a única fonte para as “crenças” realizadas por esses cultos (HEEVER, 2005: 90).

As belíssimas falas expõem problemas que podem ser colocadas em outros termos:

a) O movimento do Jesus de Nazaré desde o início foi difuso, disperso e plural. Todo e qualquer esforço visando estabelecer um modelo singular e único do Cristianismo foram realizados por lideranças cristãs da autoproclamada ortoxia. São esses mesmos indivíduos que buscaram também tecer uma história única sobre o seu Messias e chancelando essa “versão oficial” por meio da reivindicação de serem os legítimos portadores da memória e do falar sobre Jesus.

b) Há um descompasso entre o nazareno e o que se fala e vive sobre o Jesus ressuscitado. Sendo necessário, ao analisar esse ponto, refletir sobre o recorrente e contínuo papel da memória nas comunidades cristãs para a construção de um Jesus narrativo.

c) O *corpus* cristão (canônicos e extracanônicos) deve ser lido como um conjunto de textos literários próprios de seu tempo. Assim

sendo, é crucial ao se analisar esse material que o historiador leve em conta toda uma produção mediterrânica antiga em perspectiva diacrônica e sincrônica. Isso possibilitará o mapeamento e compreensão de que maneiras as histórias (ficcionais ou não) sobre Jesus (e os primeiros anos após a morte de Jesus) dialogam com padrões culturais do ambiente em que foram forjadas e se constituem com verdade em meio “performances de rituais de mistérios”.

Em nível de experimentação problematizaremos o livro de Atos de Tomé enquanto gênero literário e o seu papel no processo de formação das experiências cristãs. A escolha se deve por conta da composição e gêneros no interior de um texto que teve sua redação no terceiro século e ainda se encontrava em circulação nos séculos V e VI EC em regiões como Síria e Índia.⁷⁷

II. O Atos de Tomé pode ser dividido da seguinte forma (KLIJN, 2003 (1962): 1-2; 4-5):

- a. Ida a Índia (capítulos 1-29);
- b. Relatos de curas e milagres (capítulos 30-118);
- c. Visões sobre o batismo e a ceia (capítulos 139-149);
- d. Martírio de Tomé (capítulos 134-149).

Esses quatro momentos no texto revelam algumas preocupações do autor que parecem dialogar com o momento formativo e definições de fronteiras entre Judaísmo e Cristianismo no Oriente. Eles mesmos pontos podem levar a alguns questionamentos básicos: a) autoria, b)

⁷⁷ O lugar de composição do texto é bastante debatido pela historiografia. Klinj sugere Síria no século III EC, enquanto Drijvers opta por colocá-lo no início do século III na leste sírio. Há ainda um grupo de pesquisadores, encabeçados por Poirier e Tissot, que afirmam que o texto provém de Edessa e está situado na primeira metade do século III. Há uma pequena variação desse último bloco, defendido por Keith Hopkins, que entende o texto como resultado de uma única mão e que estava ligada a alta sociedade de Edessa. Para uma sistematização das principais justificativas para autoria, origem e datação de Atos de Tomé ver: Bremmer, 2001: 74-79, Strain, 2013: 29-30.

veracidade da ida e movimento de Tomé a Índia e c) diálogos com outros textos do gênero atos, como os Atos dos Apóstolos e Atos de Paulo e Tecla.

Autores como Albert Klijn, desde a década de 1960, buscam responder essas questões. Para isso algumas frentes de estudo foram abertas e que, no geral, podem ser sistematizadas em três vertentes (MCGRATH, 2008: 297-298):

1) As dicotomias entre historicidade e ficção da natureza do texto, o que tem levado, em alguns casos, a uma posição intermediária (como foi feito no caso dos Evangelhos).

2) O crescente interesse por parte dos centros acadêmicos em estudos sobre a história e religião indianas e a adesão de uma metodologia interdisciplinar têm resultado num potencial avanço para novas descobertas e formação de estudiosos sobre a Índia, bem como em experiências cristãs nessa região.

3) Mesmo que os Atos de Tomé prove ser um conto completamente ficcional, sem a menor base na histórica, ainda existe uma necessidade (como alguns estudos recentes têm enfatizado) para colocar o Evangelho de Tomé, no contexto da uma ampla tradição tomezina, de modo a responder a perguntas sobre a localização e extensão do grupo que produziu estas obras e a sua teologia em torno do nome de Tomé. A partir disso, pode-se compreender como Tomé passou a ser associado com a Índia.

Em especial os pontos 1 e 3 têm levado a alguns estudiosos, nos últimos dez anos, a reler o texto e ponderar que a menção ao rei Gondofares⁷⁸, a geografia e a presença de costumes hindus como fortes

⁷⁸ Ainda no século XIX foram descobertas algumas moedas que contribuíram para demonstrar a existência do rei mencionado no Atos de Tomé. Esta descoberta (que teve um impacto importante sobre os estudos do século XIX) ainda é mencionada em

indícios para se defender a veracidade da narrativa. Entre eles está James F. McGrath que, no artigo “History and Fiction in the Acts of Thomas: The State of the Question” (2008), se esforçou para fazer um breve balanço da questão e refutou a ideia de uma análise literária de Atos de Tomé. Para isso ele usou como argumento as evidências materiais sobre a existência histórica de Gondofares, bem como o fato de o personagem ser contemporâneo a Marco Polo.

Outra leitura advém de uma aposta na sobrevivência de uma longuíssima tradição oral sobre Tomé e que teria sobrevivido ao período moderno. Os métodos utilizados para essa abordagem não derivam da hermenêutica, mas dos contos provenientes de cristãos seguidores de Tomé. São adicionados ainda as referências literárias (datadas do período da colonização portuguesa), fontes sírias para Tomé na Índia e achados arqueológicos esparsos. Todo esse corpus é utilizado como atestação de uma memória da circulação do apóstolo em meados do primeiro século. Entre os defensores dessa vertente estão S. N. Rao, “Encounter of Hindus with the Ancient Thomas Christians in Kerala” (1994), e Fr. Placid, “The South Indian Apostolate of St. Thomas” (1952).

Existe ainda uma terceira corrente que contesta, em alguma medida, os tópicos listados anteriormente. Esse grupo afirma que a tradição tomezina é fruto de rotas comerciais marítimas provenientes: (a) da Síria e do Pérsico e (b) Egito e mar Vermelho. Essas rotas estavam ativas desde o século I EC. Apesar de reconhecerem que a evidência arqueologia mais antiga para o cristianismo indiano seja datada do ano 372 EC, esses autores entendem que essas rotas teriam possibilitado, senão a chegada de Tomé, ao menos um fluxo migratório muito antigo de grupos cristãos que reivindicavam uma memória deste apóstolo. Isso

discussões sobre os Atos, mas na maioria dos casos com uma avaliação muito diferente dos sentidos dados inicialmente, em que era empregado como critério de historicidade.

teria levado os mesmos a se situarem como a chegada de Tomé ou da tradição tomezina no sul da Índia por volta do ano 52 EC. Entre os autores dessa vertente podemos citar: V. Kurian, "Syrian Christians and the Political Economy of Kerala A Historical Perspective." (1994). Apesar de respeitarmos esse posicionamento, entendemos que esse tipo de leitura dispensa um estudo comparado com os demais textos do gênero atos ou novela, produzidos no interior das comunidades cristãs e na Bacia Mediterrânica Antiga, de um modo geral. Neste sentido, melhor seria ler a comunidade produtora desse material à luz de dois conceitos apresentados abaixo:

a. Interações culturais: Marshall Sahlins em "Ilhas de História" (1985) definiu a cultura como sendo o resultado de um complexo processo de construção histórica em que esta é alterada e reproduzida pelas ações dos agentes sociais. Isso implica em observar que "a cultura é justamente a organização da situação atual em termos do passado" (Sahlins, 1985: 192).

b. Tradições inventadas: assim define-se um conjunto de práticas, normalmente regularizado ou aceito, de natureza ritual ou simbólica e que visa inculcar determinados valores e normas de comportamento por meio da repetição, dando a dimensão de uma continuidade do passado. "Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado" (HOBBSAWM e TERENCE, 2008: 9).

Ao projetar esses conceitos para a documentação em análise passamos a nos indagar se as referências a cultura hindu e ao rei Gondofares não seriam compreensões e projeções sírias, local mais provável de produção do Atos de Tomé, sobre a Índia? Ou ainda, se não seria o caso de ler Tomé como mais um modelo de mago ou homem divino⁷⁹ no interior dessa Bacia Mediterrânica Antiga?

⁷⁹ Ver Justi, 2019.

III. A historiografia que compreende os atos enquanto gênero tem suas bases ainda no século XIX, quando Wilhen Martin L. de Wette questionaram a confiabilidade do livro de Atos dos Apóstolos. A dificuldade apontada pelo autor surgiu ao comparar o retrato lucano de Paulo com os dados das cartas paulinas.⁸⁰ A conclusão de Wette foi que as informações de Lucas eram parcialmente falsa, milagrosa e incompleta.

Seguindo essas ideias, a escola de Tübingen aprofundou ainda mais a problemática ao lançar sua visão de uma história conflituosa do Cristianismo, na qual Lucas teria exercido uma função de conciliador. Essa fala se encontra nas obras de Ferdinand Christian Baur, em especial "Paul the apostle of Jesus Christ" (2003 (1873)), que situa o material Lucas-Atos num momento em que a cristandade precisava de uma síntese entre as correntes petrina e paulina.

Essas colocações abriram espaço também para as primeiras comparações entre Atos dos Apóstolos e produções clássicas, em especial a partir da observação do exegeta Franz Overbeck (1919) que alegou que Lucas teria confundido história e ficção.

Após a publicação de Overbeck deu uma série de estudos que aprofundaram a tese de que a obra Lucas-Atos estava em muitos aspectos mais no campo da narração do que da verdade, o que levou a divisão entre os principais olhares sobre essa documentação. De um lado, temos a exegese alemã que tem extrema reserva em ver esse material como uma produção de um historiador. Entre os principais autores dessa percepção estão: Vielhaeur, Conzelmann, Haencher, Lüdemann e Roloff. De outro, temos uma leitura anglo-americana que tem um profundo esforço de reabilitar a fidedignidade documentária de

⁸⁰ Os passos analisados foram At 9: 1-30, At 15: 1-35 e Gl 1: 13, Gl 2: 21. Para um maior esclarecimento das ideias de Wette ver: Gaspe, 1989: 24-26.

Lucas-Atos. Os nomes de relevância nesse grupo são: Bauckham, Hemer, Marshall, Bruce e Gasque.

A partir dos anos de 1990 é possível mapear uma terceira corrente que muito foi impactada pelos estudos de Paul Ricoeur, que propõe o abandono do dualismo fato e ficção. Os estudos sobre o campo deveriam passar pensar um emento convergentes as duas categorias: a narração. Pensando a estrutura da narração é possível pensar que gêneros literários são diretamente associados a uma função mimética (MARGUERAT, 2003 (1999): 23):

A diferença entre o livro do historiógrafo e o romance histórico tem a ver com o fato de que o romancista exerce apenas um fraco controle sobre o realismo de seus personagens e de seu enredo. Mas, para além da diferença entre relato fictício e relato histórico aquele que conta *uma história* e aquele que narra *a história* têm um procedimento comum: é a sua própria historicidade que ambos verbalizam.

Esse tipo de leitura tem impactado em estudos que comparam Atos dos Apóstolos com obras da leitura helenística, como é o caso do texto de Chris Shea, "Imitating Imitation: Vergil, Homer, and Acts 10:1–11:18" (2005), que confrontou fragmentos de Homero, Virgílio e Atos de forma a demonstrar que em uma cultura mnemônica era comum a circulação de elementos culturais, imagéticos e mesmo historietas com um valor educativo. O que implicar em dizer que a primeira camada que constitui uma tradição literária nas obras analisadas não estava preocupada com originalidade, mas ser funcional ao público que ela é voltada. Em outras palavras, no contexto de Bacia Mediterrânea Antiga o que se percebe é que "a imitação inspirada é um componente indispensável da sua estética artística" (SHEA, 2005: 37).

Estudos ainda que pensam outros materiais do gênero atos também tem caminhado nesse sentido, tal como a relação entre a

ressurreição e percepções sociais em Atos de Pedro e Atos de João no texto de Judith Perkins. A autora entende que a definição dada em ambos os atos é fruto de uma tradição de longuíssima duração que dialoga com ideias apresentadas em Fédon de Platão. Uma percepção que estaria incomodando “cristãos proto-ortodoxos” que insistiam “em um corpo carnudo, material imortal”, trabalhando “para interromper a premissa fundamental do sistema ideológico e operacional Greco-romano: desdém para o corpo e as pessoas associadas a ele” (PERKINS, 2005: 218).

Outro exemplo dessa natureza seria o capítulo “Os “Atos de Paulo” uma releitura do Atos canônico” de Daniel Marguerat, que ao apontar paralelos entre o Atos de Paulo e o Atos dos Apóstolos acabou por fazer um interessante trabalho de intertextualidade não apenas entre os dois atos, mas também com os textos como Antiquidades Bíblicas do Pseudo-Fílon e José e Asenet de Artapanos. A análise de Marguerat contribuiu ainda no quesito produções com tendência hagiográfica. Em ambas as documentações a vida missionária de Paulo é rodeada por atividades mágicas e situações fantásticas que atuam como forma de demonstrar o poder de Paulo frente aos seus adversários.

Para o caso de Atos de Tomé apresentaremos como estudo de caso os seguintes passos (AtTm 33; AtTm 21):

E o apóstolo disse-lhe: Apresente agora a natureza do seu pai. E a serpente se aproximou e colocou sua boca sobre a ferida da jovem e chupou o fel fora dele. E, pouco a pouco a cor do jovem, que era tão roxo, tornou-se branca, mas a serpente inchou. E quando a serpente tinha jogado todo o fel em si mesmo, o jovem pulou e levantou-se e correu e caiu aos pés do apóstolo: mas a serpente inchada explodiu e morreu, e seu veneno e fel foram derramados; e no lugar onde seu veneno foi derramado veio um grande abismo, e essa serpente foi engolido nele.

E mandou chamar o mercador que o trouxera e o apóstolo, e disse-lhe: Construíste-me o palácio? E ele disse: Sim. E o rei disse:

"Quando, então, iremos vê-lo?" Mas ele respondeu-lhe: "Tu não podes ver isso agora, mas quando partires desta vida, então o verás." E o rei ficou muito irado e ordenou que tanto o comerciante quanto Judas, chamado Tomé, fossem presos e lançados na prisão até que ele perguntasse e descobrisse a quem o dinheiro do rei havia sido dado, e assim destrísse tanto ele quanto o comerciante. E o apóstolo foi para a prisão regozijante e disse ao comerciante: "Nada temas, apenas crê no Deus que é pregado por mim, e de fato serás libertado deste mundo, mas do mundo vindouro receberás vida." E o rei pensou com que morte deveria destruí-los. E quando ele decidiu esfolá-los vivos e queimá-los com fogo, na mesma noite Gade, o irmão do rei, adoeceu e, por causa de sua irritação e do engano que o rei havia sofrido, ele foi grandemente oprimido; e mandou chamar o rei e disse-lhe: "Ó rei, meu irmão, entrego-te minha casa e meus filhos; pois estou irritado com a provocação que te sobreveio e eis que morro; e se você não atacar com vingança a cabeça daquele feiticeiro, você não dará descanso à minha alma no inferno." E o rei disse a seu irmão: "Durante toda esta noite pensei em como deveria matá-lo e isto me pareceu bom, esfolá-lo e queimá-lo com fogo, tanto ele quanto o comerciante que o trouxe

O primeiro relato aborda um episódio de cura e exorcismo. Ele é marcado por um cenário que tem suas bases em passagens veterotestamentárias sobre Moisés. A menção indireta ao nome de Moisés deixa claro o lugar que ele desempenhou na literatura antiga cristã. A chave para esse sucesso pode ser explicada por dois elementos:

- a) Esforços cristãos em transformar Jesus no novo Moisés: como fica explícito na abertura do Evangelho de Mateus;
- b) Moisés como a base para a helenização de Jesus e seus discípulos. Quando lemos a antiga documentação (escrita⁸¹ e da cultura material) judaica helenística percebemos que Moisés é apresentado como um homem divino e que por meio de seu

⁸¹ No caso da literatura helenística destaco a obra *De Vita Mosis de Filon* de Alexandria.

cajado (ou vara) é capaz de realizar atos miraculosos (Figuras 1 e 2).



Figura 1: Moisés abrindo o Mar Vermelho. Afresco, sinagoga de Dura-Europos, século III EC, Síria.

Figura 2: Moisés batendo no poço e água fluindo para as doze tendas. Afresco, sinagoga de Dura-Europos, século III EC, Síria.

O segundo fragmento dá continuidade ao universo em que esses discípulos de Jesus estavam sendo inseridos: o da magia. Não por acaso, os discípulos se encontram constantemente sendo comparados ou estão em disputa com magos e charlatões. Simultaneamente, percebemos como a jornada dos heróis cristãos são fortemente marcadas nesse gênero literário pelo martírio ou a valorização da bela morte.

Assim, os passos destacados demonstram a tendência desse gênero literário entre os cristãos: misticismo e propaganda, onde os discípulos de Jesus, sejam homens ou mulheres, são apresentados como grandes heróis da fé cristã e que por meio de seus feitos eram capazes de levar o Cristianismo para toda a *orbis terrarum*.

Ao utilizar o nome de personagens ou determinados eventos históricos, esses materiais não estariam nos apresentando biografias sobre os apóstolos, mas se apropriando livremente desses fatos históricos para reescrever a histórica numa perspectiva cristã, para tecer elementos que validem seus discursos de autoridade pautados na tradição de Tomé, Paulo ou Tecla, por exemplo.

Nesse sentido, para as pesquisas no campo de Ensino de História do Cristianismo, o olhar crítico sobre o gênero atos podem ser útil no processo de desconstrução da produção de biografias e livros de história entre os primeiros cristãos. Esse olhar crítico, corrobora para a percepção de como o “passado ocidental” está envolto de tradições inventadas sobre o Cristianismo e os primeiros cristãos.

Referências Bibliográficas.

1. Documentação.
 KLIJN, A. **The Acts of Thomas. Introduction, Text and Commentary.** Leiden: Brill, 2003 (1962).

2. Trabalhos Teóricos.
 HOBBSAWM, E. e TERENCE, R. (Orgs) **A Invenção das Tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
 SAHLINS, M. **Ilhas de História.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

3. Textos Específicos.
 BAUR, F. **Paul the apostle of Jesus Christ.** Peabody : Hendrickson Publishers, (2003 (1873)).
 BRANT, J., HEDRICK, C., SHEA, C (Ed). **Ancient Fiction. The Matrix of Early Christian and Jewish Narrative.** Atlanta: Society of Biblical Literature, 2005.

 BREMMER, J. (Ed) **Acts of Thomas.** Leuven: Peeters, 2001.
 CAVALCANTI, J. **Mulheres nos Cristianismos Paulinos.** Rio de Janeiro: Kliné, 2021.

 GAMBLE, H. **Books and Readers in the Early Church. A History of Early Christian Text.** New Haven: Yale University Press, 1995.
 Kurian, V. "Syrian Christians and the Political Economy of Kerala A Historical Perspective." **Indian Church History Review** 28.2 (1994): 89-104.
 MARGUERAT, D. **A Primeira História do Cristianismo. Os Atos dos Apóstolos.** São Paulo: Loyola, 2003 (1999).
 MCGRATH, J. History and Fiction in the Acts of Thomas: The State of the Question. **Journal for the Study of the Pseudepigrapha**, 2008: 297-311.
 MYERS, S. **"Come, Hidden Mother": Spirit Epicleses in the Acts of Thomas.** Dissertation. Indiana: University of Notre Dame, 2003.

 PLACID, Fr. "The South Indian Apostolate of St. Thomas." **Orientalia Christiana Periodica** 18.34 (1952): 229-245.
 SAINT-LAURENT, J. **Missionary Stories and the Formation of the Syriac Churches.** Oakland: University California Press, 2015.

 SHEA, C. "Imitating Imitation: Vergil, Homer, and Acts 10:1–11:18". In: BRANT, J., HEDRICK, C. and SHEA, C. (Ed.) **Ancient Fiction. The Matrix of Early Christian and Jewish Narrative.** Atlanta: Society of Biblical Literature, 2005.

 STRAIN, J. **"This I say not as one doubting": Traditions of the Apostle Thomas from the Beginning of the Common Era through 800 CE.** Bloomington: Illinois Wesleyan University, 2013.



RAO, S. N. "Encounter of Hindus with the Ancient Thomas Christians in Kerala." **The Journal of Dharma** 19.2 (1994): 138-159.

REPRESENTAÇÕES DO CLASSICISMO NO NOVO RECIFE: O PROJETO DE EMBELEZAMENTO CIVILIZATÓRIO⁸² REPRESENTATIONS OF CLASSICISM IN NOVO RECIFE: THE CIVILIZING BEAUTIFICATION PROJECT

Adilza Bandeira da Silva⁸³
Renato Pinto⁸⁴

Artigo recebido em 15 de março de 2024
Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: Com o objetivo de atestar o presentismo da Antiguidade Clássica, este trabalho aponta os elementos da cultura greco-romana presentes na remodelação da cidade do Recife no início do século XX. Contudo, percebemos que a remodelação não se tratava apenas de um projeto de embelezamento, mas de uma política civilizatória que buscava moldar o caráter das pessoas através dos espaços públicos.

Palavra-chave: Civilização. Projeto Novo Recife. Representações do classicismo.

Abstract: In order to attest to the presentism of Classical Antiquity, this work surveys the elements of Greco-Roman culture present in the remodeling of the city of Recife at the beginning of the twentieth century. We realized that the remodeling was not just a beautification project, but a civilizing project that sought to shape people's character through public spaces.

Keyword: Civilization. New Recife Project. Representations of classicismo.

⁸² O texto apresentado foi desenvolvido como parte do Trabalho de Conclusão de Curso do Bacharelado em História da autora, orientado e revisado pelo autor. Adaptamos dois capítulos do texto para submeter à Revista.

⁸³ Graduada e Mestranda em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Integrante do Grupo de Estudos Antiguidades em Fluxo – UFPE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1070-6686>. Contato: adilza.bandeira@ufpe.br.

⁸⁴ Doutor em História Cultural pela UNICAMP (2011). Pós-doutor em Arqueologia pelo MAE-USP (2013). Professor Associado II de História Antiga - CFCH/UFPE. Coordenador do Grupo de Estudos Antiguidades em Fluxo – UFPE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4328-9775>.

Durante os séculos XIX e XX, o Brasil passou por um processo de “modernização” que visava adaptar o cenário brasileiro ao caminho do desenvolvimento. Esse processo resultou em uma mudança cenográfica completamente diferente do que os brasileiros – ao menos os que nunca saíram do país - estavam acostumados. No período em que a modernização foi pensada para o Brasil, o Ocidente vivenciava um movimento de exaltação da cultura clássica despertada desde o Renascimento. Com isso, as cidades brasileiras ambicionavam uma europeização. O que se pretende aqui é demonstrar como a apropriação de uma estrutura arquitetônica pretendeu influenciar no modo de vida e no caráter das pessoas.

Causa comum no Brasil da década de 1920, a modernização atingiu também as aspirações do governo pernambucano, em especial na cidade do Recife. Mais que reorganizar as vias da cidade, buscava-se conferir-lhe um quê de “civilidade”. Civilidade, à época, significava que a cidade deveria assemelhar-se às cidades europeias, pois de lá viriam os mais civilizados costumes. Assim, a influência clássica esteve presente na projeção de uma cidade “nova” através da arquitetura imposta nos espaços do Recife.

A modernização em Pernambuco iniciou ainda no século XIX, com o presidente da província Francisco do Rego Barros, o Conde da Boa Vista. Segundo o diário de Vauthier, o desejo de mudança não passava de uma vaidade oca, porque queriam a modernização, mas nada faziam para que ela acontecesse (PONTUAL; PEREIRA; MELHO FILHO; ALECRIM, 2012, p. 76). Com princípios ainda elementares sobre a ideia de higienização, o Conde da Boa Vista deu início ao alargamento e pavimentação de ruas, construções de pontes, estradas, edifícios públicos e espaços que proporcionavam uma aproximação com a

cultura europeia. Foi esse o propósito da construção do Teatro de Santa Isabel:

O Teatro de Santa Isabel, obra iniciada no governo de Francisco do Rêgo Barros, projetado originalmente por Vauthier, exemplifica bem como as mudanças empreendidas pelo governante alteraram os hábitos das elites locais. Ao mesmo tempo em que funcionava como local de exibição e sociabilidade das altas castas, era o local possível de esquecer as danças, músicas, festas e comidas produzidas nas senzalas. (Idem. p. 73.)

Aqui é importante pontuar a questão da mobilidade. Não raro, ao retornar da Europa, os brasileiros passavam a enxergar as cidades daqui como impróprias. Tendo o então governador da província morado em Paris, esteve em constante contato com o modelo de organização urbana que se pretendia para a civilidade. Como se sabe, a Paris do século XIX estava construindo suas raízes com a civilização antiga. Não por acaso, o Conde da Boa Vista buscou intelectuais europeus para ajudarem a remodelar a cidade.

No século seguinte, artigos como o do arquiteto José de Almeida Pernambuco evidenciam o pensamento de superioridade da cultura clássica que se tinha à época. Este foi responsável pela construção da Faculdade de Direito do Recife que tem como característica de maior imponência sua arquitetura eclética, com elementos predominantemente neoclássicos. Ele foi enviado à Europa para encomendar o projeto e aprender as técnicas necessárias e menciona que o ambiente com estes traços arquitetônicos seria responsável até mesmo pela formação do caráter dos estudantes, que se tornariam cidadãos melhores (PERNAMBUCO, 1927).

O processo de higienização foi também importante à medida que os debates sobre saúde e higiene pretendiam mudar o comportamento e os costumes da população. O médico sanitarista Amaury de Medeiros

relaciona a saúde com a educação dos moradores e acredita que o processo de higienização era uma tarefa de países civilizados. O prefeito do Recife, Lima Castro (gestão de 1920 – 1923), tentou elevar o padrão de vida dos moradores através da construção de casas populares. Fracassada a ocupação, o prefeito descobriu que os moradores não queriam as casas porque as achavam ‘muito luxuosas’ (REZENDE, 1997, p. 39). A partir dessas considerações, percebe-se que não bastava modificar os espaços, era preciso modificar a mentalidade.

O governador Sérgio Loreto (gestão de 1922 – 1926) preocupou-se com a mentalidade. Ele promoveu mudanças estruturais nas escolas que articulava o intelectual com o estético e foram chamadas “conquistas morais e intelectuais”. Ainda segundo o governo, as reformas urbanas feitas no Recife contribuíram para mudança não só dos aspectos estéticos, como da própria mentalidade da população (REZENDE, 1997, p. 41).

No Departamento de Assistência e Saúde, o qual foi presidido por Amaury de Medeiros, foram promovidas palestras destinadas ao público infantil, realizadas conferências, distribuídos cartazes, sempre preocupados em moldar a mentalidade e os costumes. No entanto, houve certa dificuldade da população em assimilar tantas novidades, mesmo sendo defendido que as novas orientações eram para melhoria da higiene e, conseqüentemente, da saúde (REZENDE, 1997, p. 52). Houve por parte dos recifenses uma desconfiança em relação aos novos hábitos que precisavam ser incorporados no cotidiano dos moradores quase que subitamente e por imposição.

Loreto preocupou-se também em dialogar diretamente com a população. Através de discursos nas rádios e na imprensa local, o governador transmitia aos pernambucanos uma espécie de relatório,

que simultaneamente funcionava como propaganda do seu governo. As colunas intituladas *Obras que estão sendo feitas, Os municípios e a ação administrativa do governo, Melhorias no interior do Estado*, que circularam em periódicos como o *Jornal do Recife, Diário do Estado*, e a *Revista de Pernambuco* (os dois últimos dirigidos pelo filho do governador, Sérgio Loreto Filho), tratavam de dar conta das obras em execução, mas, sobretudo, de exaltar as modificações numa tentativa de 'convencer' a população sobre os benefícios da modernização.

Assim, a articulação entre a estética da cidade, a modulação do pensamento e comportamento dos cidadãos estava inserida em uma grande proposta de 'missão civilizatória', onde todas essas realizações

não podem deixar de dar ao governo a segurança de que tem contribuído não só para o desenvolvimento material do Estado como para a sua elevação moral e intelectual (REZENDE, 1997, p. 52).

A cidade foi redesenhada com a finalidade de moldar os espaços e os próprios cidadãos. A construção de parques e passeios públicos, típicos da Europa, as praças ornadas com elementos da cultura greco-romana, são tentativas de levar o espírito da civilidade às pessoas. A influência clássica está estampada na cidade moderna em diversas formas. Em Pernambuco, ela está presente na construção de edifícios, de praças, e até mesmo no hino do estado.

Pode-se dizer, no entanto, que a valorização da cultura clássica teve mais ligação com o que se pretendia desenvolver, não atingindo, contudo, sua finalidade total. Os propósitos de embelezamento certamente foram alcançados, mas não é possível dizer que se tenha alcançado a modulação do pensamento e comportamento desejados. Mesmo porque essas transformações não se deram sem resistência, as

obras foram questionadas pela população e os governantes acusados de autoritarismo (REZENDE, 1997, p. 31).

Os espaços públicos da modernização

A metodologia adotada para moldar os costumes se deu, em grande parte, através da construção de espaços civilizadores. Somando isso à ideia de cidade higienizada, a construção de praças e parques públicos serviu a dois propósitos: enquanto a arborização ajudaria na questão sanitária, os parques seriam uma forma de assemelhar os espaços das cidades brasileiras com as europeias, sobretudo inglesas e francesas, contribuindo ainda para o embelezamento delas.

A efervescência cultural, fomentada pela industrialização, a chegada de imigrantes e a mobilidade de elite, propiciou discussões a respeito de política, economia, progresso, ciência, e tudo isso demandava locais de sociabilidade. Aumentaram o número de cafés, praças, passeios públicos; conseqüentemente aumentam as publicações de revistas e periódicos, onde todas essas discussões foram posteriormente levadas ao público (GARRAFFONI, 2018, p. 46).

Em Pernambuco, a influência de estilo se constrói pela tríade Mundo Antigo – França – Recife ((SILVA; PINTO, 2017, v. 14, n. 27, p. 59), sendo o segundo elemento da tríade (a França), a intermediária e ligação direta na construção da ponte entre o Recife e a Antiguidade, visto ser o modelo de civilização/modernização recifense inspirado naquele país.

No período abordado, de 1922 a 1926, a modernização é a grande marca do governo no estado e as obras iniciadas para alcançar o status de moderno são sempre divulgadas como símbolo da melhoria da qualidade de vida e de preocupação do governo com o bem-estar da população. Para análise do citado projeto, utilizamos principalmente a

Revista de Pernambuco, periódico de circulação mensal. Criada durante o governo de Sérgio Loreto, a revista nasce para que “apresente la fora, [...] nossas virtudes de organização e de cultura” (*REVISTA DE PERNAMBUCO*, Ano I, n. 1, 1924. p. 7), mas é na verdade um dos órgãos de maior propaganda do governo estadual e, por isso, é possível perceber as intenções implicadas por trás das publicações.

As praças e parques civilizatórios

Tendo passado ao longo dos séculos por diversas modificações epistemológicas⁸⁵, os parques tomam a definição moderna que agrega o valor semântico do público, característico da praça, e do verde, próprio dos jardins (antes considerados locais privativos). Formam, assim, o que se constituiria no Brasil como parques públicos ou jardins públicos. Os parques aqui projetados assumem características similares aos parques europeus, reunindo elementos locais e universais, seguindo ainda o modelo sanitário e decorativo proposto pelo arquiteto austríaco Camillo Sitte:

A concepção do parque segundo os moldes europeus continha elementos do romantismo inglês como coreto, pérgola, lago e alamedas, e o traçado do barroco francês, com imponentes eixos de circulação que garantiam modernidade e permanência na sua função de refúgio e reclusão para uma futura vida urbana intensa (CARNEIRO; DE FIGUEIROA, 2007, p.1).

A questão higiênica constituiu um dos principais fundamentos utilizados para justificar as modificações urbanas. A preocupação com a saúde é o elemento motor decisivo para melhorar as moradias e os espaços urbanos. Da mesma maneira, atribuía-se à questão sanitária a necessidade do alargamento das ruas e a arborização para que

⁸⁵ Cf. SILVA, Aline de Figueirôa. O projeto paisagístico dos jardins públicos do Recife de 1872 a 1937. 2007. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007. cap. 2.

permitisse uma melhor circulação dos ventos. Com a evolução dos estudos sobre higienismo, a cidade é colocada como principal ponto de difusão patológica, e surge novamente uma medicina de estado, onde o governo interfere diretamente na relação médico-sociedade, atribuindo aos cuidados médicos mesmo o dever de cuidar da civilidade e combater a ignorância. Da mesma forma, o calçamento de ruas, o aterro de pântanos, o ajardinamento de praças, eram considerados medidas básicas de saneamento. Deste modo, a construção de praças, parques e jardins eram considerados melhoramentos urbanos e a introdução desses espaços de sociabilidade se fez presente nas principais capitais do país.

Os parques atendem principalmente à função estética da cidade moderna/civilizada, mas cumprem também sua missão utilitária considerando que a pretensão era, através da interação com os espaços, formar um novo estilo de vida segundo as concepções de civilidade. A coluna *Pernambuco literario, artistico e social de 1925*, da *Revista de Pernambuco*, noticia o embelezamento das praças como um melhoramento, e frisa que as ações contribuem para modificar os hábitos dos moradores:

[...] vê-se que o gosto artístico, a presidir a confecção ou embelezamento das nossas praças, a inauguração da Avenida Beira-Mar, os novos edifícios públicos, o saneamento de varias zonas palustres, - acção dinamica da actual administração, - são innovações taes, que vêm concorrendo, inconscientemente, para modificar os habitos e costumes da população recifense (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano II, n. XIX, 1926, p. 28).

A Revista traz, ainda, em muitas de suas edições o “ Recife - Novo” com fotos de diversas construções, anunciando que “a cidade se enche de lindas construções modernas”. O governador se orgulha em dizer que tem colocado o estado no caminho da civilidade:

se é verdade que o aperfeiçoamento de um país é avaliado pelo grau de instrução de seu povo, Pernambuco pode se orgulhar de concorrer em alta dose para o problema da civilização brasileira" (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano II, n. XIII, 1925, p. 33).

Além disso, pensando na estética, foi criada uma lei para incentivar que os particulares participassem do projeto. Em 1925, a Lei 1756 de 5 de julho isentava de imposto predial quem quisesse construir ou reconstruir casas até 1930, a fim de "incentivar os proprietários a remodelarem seus prédios, adaptando-os às necessidades higienicas, dando-lhes melhores aspectos externos e, enfim, valorizando-os" (Idem).

O Projeto Novo Recife

O Projeto Novo Recife está inserido no contexto de modernização recorrente em todo o país. Era preciso que as novas cidades oferecessem aos moradores espaços urbanizados, seguindo a tendência das grandes metrópoles; salubres, seguindo normas básicas do higienismo; além de utilitária e recreativa, atendendo assim às necessidades do homem moderno.

No período de 1922 a 1926, entre o governo de Sérgio Loreto e a gestão do prefeito Antonio de Goes, foram projetados o Parque do Derby, o Parque Sérgio Loreto, o Parque do Entroncamento, o Parque do Payssandu, o Parque Amorim e o Oswaldo Cruz. Todos eles cumpriam principalmente a função de embelezamento.

Para além dos parques, foram realizadas sob o governo Loreto, as obras de construção da Avenida Beira-Mar (atual av. Boa Viagem), e a reforma do Porto. Enquanto os parques conferiam à cidade a estética moderna, civilizada e higiênica, as obras do porto e da avenida Beira Mar cumpriam as funções utilitárias.

A reforma do bairro estava vinculada à ideia de embelezamento, inspirada na urbanística francesa de meados

do século anterior, ao passo que a reforma do Porto se assentava sobre necessidades de expansão e reaparelhamento da estrutura portuária, ressaltando uma preocupação de ordem pragmática, funcional. Por sua vez, o desejo de sanear a cidade pautava-se no ideário higienista e salubrista, capitaneado por Saturnino de Brito (CARNEIRO; DE FIGUEIROA, 2007, p.2).

A ideia de cidade saneada, utilitária e embelezada é estendida aos parques, que deveriam reunir também estas funções. Mais que contribuir para a estética da cidade, pretendia-se estabelecer um padrão de bairro partindo do parque para os arredores, ressaltando que, além dos espaços públicos, haveria lotes destinado para edificações futuras:

O desenho em perspectiva do projeto urbano do “Parque do Derby” estampado na capa da Revista de Pernambuco em 1925 com a denominação de “Recife Novo” sugeria uma paisagem urbana cujo centro era o espaço público prolongado pela arborização das ruas num traçado de influência europeia. Isso para demonstrar que o governador Sérgio Loreto almejava o que pudesse haver de mais moderno para o Recife. O desenho criterioso nos detalhes de representação ressalta as linhas naturais predominantes da paisagem [...] como definidores de uma proposta paisagística de bairro-jardim, seguindo a concepção dos parques ingleses no século XIX, em que o parque é parte de um grande loteamento (Idem, p.6).

O objetivo era estimular que a iniciativa privada adquirisse os lotes e projetasse edificações no mesmo estilo iniciado no parque, contribuindo para o embelezamento da cidade.

Em grande parte desses novos espaços as figuras locais são preteridas em função das figuras estrangeiras (SILVA; PINTO, 2017, v. 14, n. 27 p. 66-67) e podemos encontrar, em muitos dos que foram construídos ou reformados nesse período, elementos que remetem à Antiguidade Clássica. No Parque do Payssandu, obra do prefeito Antonio de Góes, além do artístico pavilhão com as colunas em estilo dórico, foi erguida em frente à Av. Manoel Borba uma estátua de Mercúrio, deus romano do comércio (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano I, n. I, 1924, p. 28). No Derby, a

“linda pérgola em estylo dórico” (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano I, n. III, 1924, p. 33). Igualmente, o Parque do Entroncamento contaria com “dois ornamentos que lhe darão grande realce”, dentre os quais um “bello pavilhão” cuja cobertura seria sustentada “por columnas [...] que obedecem ao bello estylo” (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano II, n. XIII, 1925, p. 91).

É no contexto do Novo Recife que Sérgio Loreto, que foi também juiz federal, cuidou de solicitar a edificação do Palácio da Justiça. A obra projetada pelo italiano Giacomo Palumbo, teve a pedra fundamental lançada por Loreto em 1924, ficando pronto em 1930. Antes que findasse o governo e a propaganda a ele destinada pela imprensa, a *Revista de Pernambuco* tratou de lhe atribuir os louros por mais essa obra, ressaltando a imponência do monumento:

o novo palacio é uma obra que viverá um século em harmonia com o ambiente architectonico do Recife, por maior que seja o progresso constructivo da cidade, por mais que se avante o gosto e o culto pelos estylos clássicos (Idem, p. 51).

O parque do Derby foi pensado para dar início a um modelo de cidade-jardim: arborizada, saneada e utilitária. O projeto, atribuído ao arquiteto Domingos Ferreira, conta com o palácio do quartel, o prédio da Faculdade de Medicina, projetado pelo italiano Giacomo Palumbo, uma grande praça, lago, bancos, fonte, coreto, vegetação e área de recreação. Além disso, o parque tem um espaço destinado a paradas de bandas de música, retretas, e praça de exercícios, uma clara tentativa de incentivar as atividades a que se destinavam estes espaços.

O Derby é considerado a obra que melhor expressa o “espírito de iniciativa” do governo do estado. Mais uma vez, a Revista noticia sobre as obras e no artigo sobre o Derby afirma:

do horrível aspecto que ainda ha pouco tinha o derby, nasceu um parque encantador. O que era constante ameaça a saúde, tornou-se uma utilidade, o que podia causar grandes males, hoje favorece a população (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano I, n. V, 1924, p. 17).



Figura 1 - Praça do Derby, com as colunas dóricas e o estatuário que remetem à antiguidade clássica. Fonte: arquivo pessoal da autora, 2019.

Não podemos, contudo, limitar o anseio pelas modernizações apenas ao campo político. O meio social também tem sua parcela de contribuição. Na elite intelectual havia uma sedenta vontade de melhorar a cidade e isso se refletia nas publicações. O *Jornal do Recife* frequentemente atualizava sobre o andamento das obras do Derby, desde a compra do terreno, apresentando a indignação sobre a demora (JORNAL DO RECIFE, Ano LXVIII, n. XXI, 1925, p.1).

Considerando o contexto em que foi concebido o projeto de modernização da cidade, fica fácil entender a ornamentação da dita praça e o porquê as obras Derby são as que melhor representam o espírito de iniciativa do governo. Se a princípio causa estranheza o fato de haver um relevante número de estatuário de deuses gregos na praça, ao analisarmos o todo podemos perceber que estão inseridos na pretensão da missão civilizatória, e representam uma tentativa de levar o espírito de civilidade aos frequentadores do local

Alteração dos costumes?

Na edição de dezembro de 1925, o artigo intitulado “O actual governo e sua intervenção na vida moral do estado” sugere a influência que as obras governamentais exercem sobre as pessoas e ressalta a importância dos grandes monumentos arquitetônicos para a glória do estado:

A arquitetura, diz um grande jurista, é talvez a arte que fala melhor ás multidões. Uma construção monumental de grande estylo eleva extraordinariamente as almas e tem o cunho da immortabilidade. A magestade do Estado exige que os edificios publicos se distingam pela nobreza e grave belleza de suas formas, e que elles encham os homens de respeito e admiração [...] (REVISTA DE PERNAMBUCO, ano II n XVIII, 1925, p. 38).

Podemos ainda perceber de maneira mais clara como o estado pretendia interferir no aspecto moral: “sua esphera de acção procurou extender-se até a vida moral da sociedade, naquillo em que, embora por meios indirectos, é admissivel a intervenção do Estado” (Idem).

Na matéria ‘Recife novo: vida nova’ a coluna indica que o aspecto da cidade no passado só era aceitável porque [eram] “nossos pais ignorantes de todas as novidades que a civilização inventa e lança cada dia em circulação” e que hoje não mais é possível conviver com “aspecto antiquado e tristonho” da cidade (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano II, n. XVIII, 1925, p. 56).

A imigrante Angeline Ladevêse, que tem publicações frequentes na revista, a fim de corroborar a civilidade que chega ao Recife, fala sobre as transformações que viu desde que chegou e como o governador tem trabalhado para melhorar a cidade:

aquelle tempo ficou bem longe de nós e hoje está parecendo-me tudo aquillo um pesadello e o Recife uma cidade européa... das modernas e bem higienizadas, porque velhas e sem hygiene tambem ha muitas no Velho Mundo (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano II, n. XVI, 1925, p. 42)

Por sua vez, a propaganda governamental segue reiterando que o estado tem trazido a civilização aos cidadãos, alegando ainda que tais aspirações são exigência dos próprios moradores:

[...] muito tem influido a acção conjunta do municipio e do Estado, procurando acertadamente aliar o utilitarismo das coisas públicas aos preceitos da bôa esthetica urbana, ao conforto e à hygiene, que são por assim dizer, os mais affirmativos factores do gráo de civilisação de um grande centro populoso e detentor das mais seguras possibilidades de opulencia e de grandeza. O que dantes possuíamos nesse particular não eram mais que velhos jardins descurados e pobres de arborisação, incompativeis, portanto, com as nossas necessidades de povo culto e amigo do progresso (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano I, n. VI, 1924, p. 19)

com isso atende o sr prefeito, com a possivel solicitude, ao embelezamento da cidade e distribue por todos os bairros os beneficios reclamados da sua operosidade (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano I, n. I, 1924, p. 23).

Tratando sobre a influência que os espaços deveriam exercer na vida dos cidadãos, moldando-lhes o caráter, acredita-se que o meio em que vive a população é mais importante que a própria criação ou os laços de sangue: “já as observações pessoas afirmavam que o ambiente de vida modifica o caracter, imprimindo-lhe virtudes que se podem, até, oppor às leis de hereditariedade” (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano I, n. II, 1924, p. 43).

Conclusão

É certo que as reformas contribuíram de várias maneiras para o melhoramento urbano. As obras de saneamento, alargamento de ruas e arborização são ganhos para a cidade. Por outro lado, é preciso considerar a que custo se deu todas essas transformações. A sede pela modernização e pela transformação aos moldes estrangeiros, fez com que se abrisse mão de aspectos próprios locais em detrimento de elementos externos à cultura pernambucana.

Quanto ao êxito da missão civilizatória, a mesma revista que ressaltava a importância dos espaços públicos para transformar os hábitos dos moradores, é a responsável por nos revelar que o resultado não foi condizente com o esperado. No último ano do governo Loreto, a Revista apresenta um artigo de Joaquim Inojosa intitulada “*a cidade dos jardins abandonados*”, onde o autor afirma que os jardins têm efeito “puramente decorativo” onde não se encontra uma viva alma (REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano III, n. XXI, 1926, p. 24).

A modernização foi, afinal, uma tentativa de moldar o caráter e os costumes dos cidadãos. A urbanização aconteceu, entre outros motivos, para que os espaços servissem como um meio de controle civilizatório. O entretenimento do homem moderno consistia basicamente em frequentar os espaços de sociabilidade, tergiversando sobre os temas do progresso. Isto incluía conviver em ambientes embelezados e civilizados.

Contudo, é difícil estender essas aspirações a todas as camadas da população recifense. Sabemos que a parcela da sociedade que estava estampando suas opiniões nos jornais e revistas, apoiava e até pedia que a ‘civildade’ se fizesse presente na cidade. Mas este estudo não abrange a outra parcela que não foi ouvida e não pôde externar suas opiniões sobre o fenômeno da modernização.

É importante pontuar que a praça do Derby, pensada originalmente para exercer um tipo de controle social, teve seu propósito resignificado: ela é hoje utilizada como principal ponto de partida para manifestações e reivindicações sociais, contrariando a intenção governamental de atuar sobre o pensamento das pessoas, tomando, portanto, um fim diverso daquele que foi proposto. Ainda assim, é pertinente ressaltar a importância que o local representa, seja na questão

da estética, da mobilidade urbana e mesmo na questão social, e garantir que se preserve seus elementos físicos e subjetivos.



Figura 2 - Praça do Derby, com colunas de estilo coríntia. Fonte: arquivo pessoal da autora, 2019.

Referencias:

CARNEIRO, Sá; RITA, Ana; DE FIGUEIRÔA SILVA, Aline. **Os prenúncios do paisagismo moderno:** o Parque do Derby 'Novo Recife' de 1925. CECI. Olinda, 2007. p. 1.

GARRAFFONI, Renata Senna. **Os antigos gregos no acervo do Museu Paranaense:** recepção dos clássicos, poesia simbolista e política. Curitiba: SAMP, 2018. pg. 46

JORNAL DO RECIFE, Ano LXVIII, n. XXI. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=705110&pagfis=92938>. Acesso em 16/01/2019.

PERNAMBUCO, José de Almeida. O Palácio da Faculdade de Direito do Recife. **Revista Acadêmica da Faculdade de Direito do Recife**, ano XXXV. Recife, 1927.

PONTUAL, Virginia Pitta; PEREIRA, Juliana Melo; MELO FILHO, Dirceu Cadena de; ALECRIM, Laura Nobre. Um verniz de civilização: a sociedade recifense vista por Vauthier. in **URBANA**, v. 4, n. 4, mar. 2012. p. 76. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8635151/2964>. Acesso em 14/03/2024.

REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano I, n. I, Julho de 1924. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001375.pdf>. p. 7. Acesso em: 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano I, n. II. Agosto de 1924. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001376.pdf> p. 43. Acesso em 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano I, n. III. Setembro de 1924. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001378.pdf> p. 33. Acesso em 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano I, n. V. Novembro de 1924. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001379.pdf>. p. 17. Acesso em 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano I, n. VI. Dezembro de 1924. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001380.pdf>. p. 19. Acesso em 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano II, n. XIII. Julho de 1925. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001403.pdf>. p. 91. Acesso em 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano II, n. XVI. Outubro de 1925. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001406.pdf>. p. 42. Acesso em 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, ano II, n. XIX. Janeiro de 1926. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001437.pdf>. p. 28. Acesso em 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano II, n. XIII. Julho de 1925. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001403.pdf>. p. 33. Acesso em 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, ano II n XVIII, Dezembro de 1925. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001427.pdf>. p. 38. Acesso em 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano II, n. XVIII. Dezembro de 1925. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001427.pdf>. p. 56. Acesso em 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, ano II, n. XIX. Janeiro de 1926. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001437.pdf>. p. 28. Acesso em 15/01/2019.

REVISTA DE PERNAMBUCO, Ano III, n. XXI. março de 1926. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/jn001439.pdf> p. 24. Acesso em 15/01/2019.

REZENDE, Antônio Paulo. **Desencantos modernos**: histórias da cidade do Recife na década de XX. Recife: Fundarpe, 1997. p. 39.

SILVA, Aline de Figueirôa. **O projeto paisagístico dos jardins públicos do Recife de 1872 a 1937**. 2007. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007. cap. 2.

SILVA, Rafael Arruda; PINTO, Renato. Usos do Passado e estatutária nas reformas urbanas em Recife no início do século XX. **Cadernos Lepaarq**, V. 14, N. 27 (2017) p. 59.

A QUEDA DA ANTIGUIDADE – CRISE, IDENTIDADE CULTURAL E UM NOVO PERCORRER CURRICULAR

THE FALL OF THE ANTIQUITY – CRYISIS, CULTURAL IDENTITY AND A NEW CURRICULAR PATH

Victor Veloso Santos⁸⁶

Artigo recebido em 15 de março de 2024
Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: Este resumo busca, em sua brevidade, tratar do atual momento do estudo de Antiguidade no Brasil, sua relevância para a formação identitária e tensionar reflexões sobre o tema no currículo formal brasileiro. Resignificando a ideia em Antiguidades e, em foco, uma Antiguidade do Mar Mediterrâneo, o artigo trata de maneira objetiva sua importância para a formação identitária do alunado brasileiro.

Palavra-chave: Antiguidades; Formação Identitária; Currículo como Narrativa

Abstract: This article tries to enlight, in its brevity, the current state of the studies of the Antiquity in Brazil, its relevance to cultural identification and evoke reflections about it in the formal brazilian *curriculum*. Recycling the idea of Antiquity into Antiquities and, focusing on the Antiquity of the Mediterranean Sea, the writing here objectively reflects upon its importancy to the identity formation of the brazilian student body.

Keyword: Antiquities; Identity Formation; *Curriculum* as Narrative.

Introdução

No auge do Eurocentrismo, especialmente no tangente as consolidações de políticas predatórias europeias em todos os demais

⁸⁶ Mestrando em História Pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), orientado pelo professor Uiran Gebara da Silva, financiado pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE); ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0077-492X> ou 0009-0003-0077-492X e-mail: victorvelososantos75@gmail.

continentes, os europeus consolidaram sua forma de fazer ciência e, através dela, da criação de uma educação formal científica, a qual se espalhou pelo globo e, até os dias atuais, é reproduzida, tanto em termos estruturais como em construção de narrativas.

A Antiguidade, enquanto conceito europeu, não somente é uma celebração de um passado ficcional com narrativa direcionada à fixação de pilares ideológicos, como a noção da "Grécia Antiga" e suas cidades-Estado serem chamadas de "berço civilizatório do Ocidente", condicionada pela narrativa de independência desta região contra o Império Otomano, o qual recebeu a alcunha de "homem doente da Europa", pelo seu caráter multi-étnico e multi-religioso em contrapartida ao Estado-nação europeu de identidade étnica.

Este pequeno exerto já validaria a importância do ensino mítico (ou seja, narrativo), no plural, das Antiguidades, voltando olhares críticos à esta e direcionados ao presente de libertação destas amarras invisíveis de corpos domesticados. O processo de ensino através do Mito, enquanto conceito e instrumento de maior esclarecimento sobre sua própria cognição, passa pela construção da História Antiga do Mediterrâneo, especialmente dentro do chamado "Ocidente" e de uma pluralização desta noção, ou seja, de que o "Ocidente" comporta mais do que somente a narrativa imposta européia. Sim, o Mar Mediterrâneo banha parte da Europa, mas também é lar de grandes outras estruturas deste recorte temporal, sendo sua construção e desconstrução importante para a compreensão não somente de identidades nacionais/regionais como a brasileira, porém da construção identitária de memórias impostas e invasoras, tal como Roma e o apagamento de Cártago, as invasões europeias no continente americano impuseram tais memórias e apagaram outras.

Este artigo busca elucidar questões envolvendo a Antiguidade, no singular, enquanto um conceito em crise, a construção de identidades plurais culturais no Brasil e de como isto pode ser trabalhado no currículo como prescrição brasileiro visando um futuro possível do currículo se tornar um currículo como narrativa.

2. Antiguidade – um conceito em crise.

Primeiro de tudo, gostaria de propor a seguinte reflexão: Existe realmente uma “Antiguidade” ou ela foi inventada pelos modernos da Primeira Modernidade? Enquanto corpo da ciência História, deve-se falar de “História Antiga” ou seria mais apropriado chamá-las de “Histórias Antigas”? Neste momento do artigo se pretende, além de discutir estes questionamentos, trabalhar as noções a cerca deste campo de estudo tão vasto e amplamente atacado em diversos *fronts*. Adiantando respostas, a Europa da Primeira Modernidade sequestrou o que batizou de “Antiguidade” e sim, o que se chama de “História Antiga” deve ser repensada como “Histórias Antigas” ou “Antiguidades”. Como lido em François Hartog:

“O fato de que a palavra patrimônio venha do latim *patrimonium*, de que os romanos tenham sido grandes amantes de antiguidades, inicialmente gregas, é suficiente para transportar ou repatriar a noção de patrimônio do mundo antigo? Monumentos, estátuas, quadros foram certamente restaurados nas pólis gregas, em Roma ou na Itália.” (HARTOG, 2014, p. 201).

Portanto, esta noção de “Antiguidade” só faz sentido dentro de um contexto bem específico, mas como isso afetou construção identitária nacional brasileira? Nas palavras de Noberto Guarinello:

“O ensino dessas línguas mortas formava um papel central no currículo escolar das elites ocidentais. Participar dessa cultura

ilustre, de difícil aprendizado, legitimava uma superioridade das elites, na Europa e no Brasil. Produzia, além disso, uma memória do 'Ocidente', uma identidade 'ocidental', que explicava e justificava o domínio dos países capitalistas, mais desenvolvidos tecnologicamente, sobre o restante do globo" (GUARINELLO, 2013, p. 27).

Portanto, o estudo de uma "História Antiga", com ênfase no que se veio a se chamar de "História Antiga Clássica" foi uma forma de consolidação de narrativa em torno de uma elite, intelectual, política e/ou financeira. Ainda mais, nas palavras de Uiran Gebara da Silva: "a formação histórica do Estado Nação brasileiro é entre outras coisas resultado de um processo de colonização moderna, fruto, portanto, da violência colonial europeia" (JANCSÓ, PIMENTA *apud* SILVA, 2017, p. 1). Esta narrativa elitista e colonial só começou a ruir no século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, porém com mais precisão nos anos 70 deste século, pois é neste período que reside o enfraquecimento das potências coloniais da Europa Ocidental e o mundo passou por um longo e doloroso processo de descolonização, em especial nos continentes africano e asiático (GUARINELLO, 2013, p. 38). Mudanças estas que tiveram grandes impactos na forma do fazer História: "Para muitos historiadores, esta última deixou, aos poucos, de ser o centro da História humana, para se tornar apenas uma História proviciiana." (GUARINELLO, 2013, p. 40).

Então, quando fala-se de uma construção de História Antiga no Brasil, o conceito de História Antiga do Mar Mediterrâneo passa a ter mais precisão e sentido, especialmente por decolonizar a perpetuação do sequestro europeu desta antiguidade para serem suas bases de invenção de nacionalismos, criação de suas "comunidades imaginadas":

“A Antiguidade, sendo uma das eras, é uma dessas formas, das mais perigosas e anacrônicas. Ela é fruto de um processo de séculos de elaboração do passado europeu que organizou o mundo entre antigos e modernos (com uma era no meio) cujo resultado é a narrativa da centralidade europeia mencionada há pouco. (...) A Antiguidade é uma forma da História que organiza o passado do Mediterrâneo e arredores como passado ‘da’ Europa. Ela é uma fronteira que recria aquelas sociedades antigas como uma etapa na evolução histórica da Europa; ela fez dos gregos e dos romanos, europeus. E isso mesmo quando eram gregos e romanos de regiões nada europeias, como, por exemplo, os gregos de Alexandria, ou os romanos de Antioquia. É por causa dessa incorporação e criação de fronteiras europeias sobre as sociedades antigas que ela é eurocêntrica” (SILVA, 2017, p. 3).

Ainda nesta discussão sobre as “Antiguidades”, é salutar também trabalhar as diferenças, por exemplo, de divisões como a de historiadores do Mediterrâneo ocidental e oriental:

“Os historiadores do Mediterrâneo ocidental tendem a ressaltar a crise e as rupturas provocadas pelas guerras incessantes dos séculos V e VI d. C. Os especialistas no Mediterrâneo oriental privilegiam não só as continuidades, mas também o florescimento da economia, da cultura e da sociedade nesses séculos. Não se sabe mais quando acabou o Império Romano, ou o mundo antigo, se é que acabou. É possível pensar em uma ampla continuidade histórica, mesmo que marcada por rupturas.” (GUARINELLO, 2013, p. 45).

Todavia, fica a questão então da relevância do estudo das Antiguidades para o Brasil, já que a grande maioria delas não constituem o passado do “lugar Brasil” ou do território nacional brasileiro. A resposta se passa pela construção da identidade cultural, da narrativa de mito vigente e do que se chamou de descentramento do sujeito. Nesta construção na Modernidade Tardia, para qual a escola brasileira atual trabalha para inserir seu corpo estudantil (ou de aprendizes), a memória (e os esquecimentos) dos “Antigos do Mar Mediterrâneo” fazem parte, especialmente suas diversas e ricas culturas, de um processo necessário de reflexão da formatação de identidades plurais decoloniais, auxiliando

na compreensão de rompimentos de tradições coloniais, fronteiras invisíveis impostas, para um elo de pertencimento franco desta história para os brasileiros. Em outras palavras, o Mediterrâneo Antigo não pertence à Europa, ele foi sequestrado por esta.

"(...) Embora não se possa mais considerar a 'História Antiga' como início de uma História Universal, as realizações humanas que se acumularam nesse pedaço do globo são fundamentais para entendermos como o mundo contemporâneo se tornou possível. Tão fundamentais quanto as realizações de outras partes do planeta, cujas Histórias vemos hoje confluindo para uma História comum. Esta última por sua vez, só nos é visível porque estamos vivendo em pleno processo de globalização, de redução de distâncias, de integração entre os povos, com tuas as suas vantagens, mas também com todos os seus dilemas e conflitos. Um mundo globalizante, cujo futuro ninguém conhece ou pode prever. A própria globalização contemporânea, por fim, não surgiu de repente, do nada. Ela é fruto de processos de integração muito anteriores, que se acumularam ao redor do globo nos últimos milênios. Por isso perguntar como se dá um processo de integração, no tempo e no espaço, é uma questão relevante. Não porque todos os processos sejam iguais, mas porque somos o resultado de todos eles, assim como nosso futuro será definido pela maneira como atuarmos como indivíduos, sociedades, religiões, culturas ou Estados, aproximando-nos ou nos afastando no tempo presente, seja cooperando ou competindo entre nós. O mundo mediterrânico não nos oferece respostas precisas, mas nos propõe questões que são contemporâneas e muito importantes." (GUARINELLO, 2013, p.174).

Quando se cita Hartog, por exemplo, também é uma chamada para sua noção de patrimônio imaterial e do quão importante ela é para o presente fazer História e também para o ensino de História:

O percurso mesmo da noção de patrimônio, desde as ruínas de Roma – vindas seguramente do passado, mas com vistas a uma *renovatio* de Roma no presente – até o reconhecimento do meio ambiente e dos genes humanos como patrimônio, levou-nos a perceber essa virada. O apelo à noção de patrimônio não traduz mais somente uma tomada de consciência e uma resposta a uma ruptura, mas tornar-se uma maneira de designar um perigo potencial e de enfrentá-lo, instaurando precisamente uma lógica de tipo patrimonial, que se proclama cada vez mais preocupada com a transmissão e que abre cada vez mais espaço ao patrimônio 'imaterial.'" (HARTOG, 2014, 250-251).

A Antiguidade do Mar Mediterrâneo, aqui em evidência, mas todas as demais “Antiguidades” servem, também, para a quebra de fronteiras invisíveis, noções retrógradas de território, seja científico ou geopolítico. Esta forma de empoderamento do alunado brasileiro possibilita a reflexão a partir do presentismo hartoguiano, assim como narrativamente possibilita a quebra de correntes coloniais, ressignificando conhecimentos de imaginário de um “passado” vivo em realidades tangíveis, dismistificando o “Outro” para aproximá-lo de si, encontrando semelhanças nas diferenças, preparando estas identidades plurais a se formar no Brasil a estarem aptas a não só tomarem lugar num mundo globalizante de fronteiras cada vez mais efemêras, mas também para que estas identidades sejam capazes de empatia para com as narrativas de origem, noções de silenciamento e esquecimento ao longo da construção do mito vigente do capital individualizante numa “era de pequenas narrativas”, como Ivor F. Goodson comenta em seu *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*.

3. A identidade cultural brasileira – narrativa pessoal, comunidades imaginadas e o presentismo.

“É preciso reescrever essa história de um modo que faça sentido ao presente e que seja explícito. (...) Embora não se possa mais considerar a 'História Antiga' como o início de uma História Universal, as realizações humanas que se acumularam nesse pedaço do globo são fundamentais para entendermos como o mundo contemporâneo se tornou possível. Tão fundamentais quanto as realizações de outras partes do planeta, cujas Histórias vemos hoje confluindo para uma História comum. Esta última, por sua vez, só nos é visível porque estamos vivendo em pleno processo de globalização, de redução de distâncias, de integração entre os povos, com todas as suas vantagens, mas também com todos os seus dilemas e conflitos.” (GUARINELLO, 2013, p. 174).

Tomando como ponto de partida as palavras de Guarinello, este subtópico tensiona-se a refletir, especialmente, sobre a construção de identidades no presente. Num ponta-pé inicial, todavia, seria salutar chamar a atenção de que esta globalização ou estruturas globalizantes não são novas, o que se tem de diferente são os métodos de comunicação e integração mais abrangente entre culturas, tanto nas suas formas ligadas ao capital, a distribuição e massificação da informação e narrativas pessoais deslocadas. Como visto em Stuart Hall:

“Para aqueles teóricos que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma: um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia de que temos de nós próprios como sujeito integrados. Essa perda de um 'sentido de si' estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma 'crise de identidade para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer, 'a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza' (1990, p.43).” (HALL, 2015, p. 10).

Para a História e suas Antiquidades, esta “crise do sujeito” também significa uma “crise do tempo”, onde deslocados de um fazer História ligada somente ao passado se resignificou com os nacionalismos e a História para a nação, ou seja, deslocando sua projeção para o futuro, o que resta hoje é o presente ou o presentismo: “Hoje, a luz é produzida única e exclusivamente pelo presente. Neste caso (somente), não há mais nem mais passado, nem futuro, nem tempo histórico, se for verdade que o tempo histórico moderno encontrou-se posto em movimento pela tensão criada entre campo de experiência e horizonte de expectativa.”

(HARTOG, 2014, p. 260). Sendo assim, o que separa a suposta queda de Roma, a batalha de Hastings, o Brasil Império e os conflitos de um “recém-passado” como a questão Palestina-Israel e Rússia-Ucrânia são fragmentos de memória que podemos encontrar e relacionar destas narrativas, vestígios desse passado imaterial.

“Assim o presente estendeu-se tanto em direção ao futuro quanto ao passado. Em direção ao futuro: pelos dispositivos da precaução e da responsabilidade, pela consideração do irreparável e do irreversível, pelo apelo à noção de patrimônio e a de dívida, que reúne e dá sentido ao conjunto. Em direção ao passado: pela mobilização de dispositivos análogos. A responsabilidade e o dever de memória, a patrimonialização, o imprescritível, já a dívida. Formulado a partir do presente e pensando sobre ele, esse duplo endividamento, tanto na direção ao passado quanto ao futuro, marca a experiência contemporânea do presente. Pela dívida, passa-se das vítimas do genocídio às ameaças à espécie humana, do dever de memória ao princípio de responsabilidade. Para que as gerações futuras tenham ainda uma vida humana e para que se lembrem também da inumanidade do homem.” (HARTOG, 2014, p. 257-258).

Com isto em mente, o primeiro ponto a chamar ao palco seria a diferença entre identidade do “Eu” e identidade cultural, apesar de ambas serem constituintes do sujeito, existe uma separação no que envolve as estruturas interconectadas, sim, da psiqué, mas de diferentes origens. Sobre a primeira, Stuart hall fala sobre a identidade do “Eu”:

“É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu' (ver Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a

cada uma delas – ao menos temporariamente.” (HALL, 2014, p. 12).

Sobre este caráter de mudança, pensada por Hall, na Modernidade Tardia, ele também traz os argumentos de Anthony Giddens, sobre o que o último chama de “desalojamento do sistema social” e o que Hall enfatiza sobre as *descontinuidades* (HALL, 2014, p. 13).

“Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram alguma das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana ...” (GIDDENS *apud* HALL, 2014, p. 13).

É nesta direção que gostaria de puxar os estudos de Ivor F. Goodson, em seu *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Goodson argumenta de que existe um consenso dentro das sociedades inseridas nesta nova lógica do capital de que vivemos uma “era de narrativas” (GOODSON, 2019, p. 119). Como o mesmo argumenta, esta está em contrapartida com as “grandes narrativas” do “desígnio e do progresso humano”, a qual cresceu exponencialmente no século XIX e foi eventualmente sendo substituída (GOODSON, 2019, p. 119). Goodson segue seu fio-condutor ao comentar sobre a indústria da propaganda como um exemplo de seu pensamento e da transição das eras:

“O padrão da construção narrativa pode agora ser discernido na indústria da propaganda. Em tempos passados, a publicidade era um movimento de massa, que pretendia alcançar grandes segmentos da população e os direcionava pelos meios de comunicação da televisão, do rádio e da imprensa. Ao mesmo tempo que esse não era um processo isento de construção de narrativa, estando até mesmo profundamente impregnado dela, o que podia ser alcançado pelos meios de comunicação de massa era a construção narrativa de identidades e desejos coletivos. Não se tratava de grandes narrativas, mas elas eram certamente abrangentes e

dirigidas a segmentos significativos da população. Essa publicidade narrativa coletiva está começando a ruir diante da ascensão da pequena narrativa e da sociedade individualizada.” (GOODSON, 2019, p. 128).

Após a chamada, acredito ser salutar pensar a partir de Goodson de que o que ele chama de sociedade individualizada é, na verdade, uma corrente mais aguda do individualismo moderno, já presente na Primeira Modernidade, o que se convencionou a se chamar de hiperindividualismo.

“Podemos ver, então, como a 'era das pequenas narrativas', de narrativa de vida, tem se expressado em padrões emergentes da arte, das políticas e dos negócios. Nesse sentido, problemáticas inerentes ao estudo das vidas das pessoas são parte de um contexto mais amplo de relações sociais, propriedades e provisões. Lasch, por exemplo, examinou a trajetória histórica de vidas privadas em *Haven in a heartless world* [Refúgio em um mundo sem coração]. (...) a divisão do trabalho que acompanhou o desenvolvimento do capitalismo individual privou as pessoas comuns do controle sobre sua atividade, tornando-a alienante e não satisfatória. E afirma que, na segunda, o liberalismo promoveu uma visão de que, embora o trabalho possa ser alienante dentro do sistema capitalista, tudo poderia ser restaurado no domínio privado. 'Foi combinado que as pessoas estariam livres para buscar a felicidade e a virtude em suas vidas privadas como quisessem'. O local de trabalho seria esse espaço dissociado; o lar e a família tornar-se iam o 'refúgio em um mundo sem coração'.” (GOODSON, 2019, p. 129-130).

Isto posto, volta-se a preocupação de Hall sobre o que está acontecendo com a identidade nacional em termos deste “sujeito fragmentado” e hiperindividualizado quando confrontados com suas identidades culturais (HALL, 2014, p. 29): “No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural.” (HALL, 2014, p. 29). Neste sentido, “as pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu 'poder para gerar

um sentimento de identidade e lealdade' (Schwarz, 1986, p.106)." (HALL, 2014, p. 30). Mais ainda, em consonância com Hartog, Hall questiona:

"Que impacto tem a última fase da globalização sobre as identidades nacionais? Uma de suas características é a 'compressão espaço-tempo' – a aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, que os eventos de determinado lugar têm impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância." (HALL, 2014, p. 40).

Em empréstimo da metáfora de Hartog, sob a luz do presentismo, a queda de Roma ecoa tão sonoramente quanto o fim das nações ou a entropia universal, possuem a mesma distância do presente. Servem de memória e servem de edificação, solidificação, ambos valores expressos através da identidade cultural do hoje narrado. "São, portanto, igualmente recusados o futurismo do regime moderno e o passadismo do antigo regime de historicidade, para preservar a possibilidade de um presente, ao mesmo tempo diferente, novo e fiel" (HARTOG, 2014, p. 190).

Cabe a reflexão, então, de como estes apontamentos nos levam para a construção atual do *currículum* brasileiro em História das Antiguidades. "Etimologicamente, *currículo* vem do latim *curriculum* (corrida) que, por sua vez, tem origem no verbo *currere* (correr), podendo ser significado simultaneamente como o 'ato de correr'/'percorrer' e o 'percurso' realizado ou a ser realizado nesse ato. (...) [Hoje em dia, o currículo] tende a ser definido, assim, como a listagem de conteúdos legitimados como objeto de ensino ou como a programação de um curso ou de matéria a ser examinada" (GABRIEL *apud* FERREIRA; de OLIVEIRA. 2019, p. 73).

4. O currículo de História das Antiguidades e o Brasil – Seu lugar e sua crise.

O estudo e ensino de História está cada vez mais distante da inventada cronologia clássica eurocêntrica e mais próximo da compreensão de narrativas dentro do tempo (em específico, para Hartog e o aqui debatido, o presente). Fragmentos de passado, não importando a “distância”, são exatamente o que são: fragmentos. Como argumentado, o que chama-se de “História Antiga” apenas ganhou esta conotação pela “antiguidade” dos fragmentos que a compõem, em conjunto com seu sequestro pelos modernos para inventarem suas comunidades modernas de Estado-nação:

“É importante notar que, enquanto a História Antiga se tornava uma forma de explicação dos inícios dos Estados nacionais, passou a ser enquadrada nessa lógica também. Assim, Grécia, Roma, Atenas, Esparta, entre outras entidades administrativas do passado, foram interpretadas, explicitamente ou não, como formas originais do Estado-nação (Francisco e Morales, 2016, p. 72-7). Ou seja, a história (a narrativa e a disciplina), e mais especificamente a História Antiga, são formulações basicamente europeias, impregnadas do debate sobre o processo civilizatório e as dinâmicas políticas e administrativas dos Estados nacionais.” (FRANCISCO, 2017, p. 35).

Com isto, gostaria de reforçar um ponto: O Mar Mediterrâneo não pertence à Europa, muito menos a ideia de Europa Moderna, ele foi raptado a fazer parte de sua construção de passado idealizado para fundamentar as estruturas narrativas de nacionalismos étnicos. Este passado também faz parte do presente brasileiro, do presente presentista brasileiro e seu estudo não somente é relevante, como essencial para a formação dos alunos/aprendizes brasileiros.

Todavia, o currículo das Antiguidades está passando por uma crise em cima da crise anterior, com o esquitejamento educacional da nova BNCC e “Novo Ensino Médio”. A primeira crise, brevemente passada aqui, pode-se ler em Goodson:

“Bauman, então, destaca que a crise do currículo não é uma matéria interna, uma questão de falhas da prática ou da

pesquisa – é uma abrangente questão de posicionamento: as pessoas, no caso, pessoas do currículo, estão buscando soluções nos lugares errados. (...) Precisamos, resumindo, deslocar-nos de um currículo como prescrição para um currículo como narrativa de identidade, de uma aprendizagem prescritiva cognitiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.” (GOODSON, 2019, p.94).

Em relação à crise montada na crise, tal como um burro montado num cavalo, a nova BNCC e o “Novo Ensino Médio”, Goodson comenta sobre o comportamento do ministério da Educação inglês, o qual pode-se traçar um paralelo quase literal para o Brasil:

“Central para o novo mundo do currículo é a negação da existência de conhecimento especializado. Pesquisadores da educação e professores de pedagogia são sumariamente jogados na lixeira da história. Na Inglaterra, seu trabalho raras vezes é considerado nos círculos governamentais e o ministro da Educação tem ridicularizado de maneira pública os peritos educacionais com ampla experiência em práticas educacionais e planejamento curricular. Qualquer desaprovação é atendida com xingamentos, como 'os inimigos do compromisso' ou 'blablablá'.” (GOODSON, 2019, p. 39).

O documento da BNCC, amplamente criticado em suas duas instâncias, se consolidando na segunda, ainda constitui uma aberração educacional, em especial no ensino de História das Antiguidades. Focando no segundo documento, o qual está em vigor, pode-se ler na *Nota sobre a Segunda Versão da BNCC*, transcrita por Priscilla G. Leite:

“Percebemos mudanças significativas, como a reinserção de história Antiga e Medieval. Entretanto, a maneira como esse conteúdo foi inserido nos desperta curiosidade: afinal, por que a referência exclusiva à Antiguidade Clássica? Quanto ao medieval, o currículo proposto favorece a preservação de estereótipos construídos na historiografia do século XIX, que tende a ver este período histórico a partir de um enfoque teocêntrico. Esta concepção é endossada na Base quando concentra o estudo da Idade Média ao estudo da cristandade, deixando de lado o estudo de realidades plurais existentes no Ocidente europeu, como a cultura islâmica. Consideramos mais grave, no entanto, o fato da Base não mencionar o estudo da história medieval peninsular ibérica, essa sim fundamental para o entendimento da formação do período colonial brasileiro. Em ambos os casos sentimos a grande ausência de referências aos processos históricos vivenciados por outros povos e culturas,

sobretudo da África e das Américas." (*Notas sobre a Segunda Versão da BNCC apud LEITE, 2017, p. 20*).

Pode-se ir além, pois se considerarmos ainda se estar preso à construção narrativa identitária nacional brasileira de pertencimento desta nação ao inventado "Ocidente", o Brasil composto de identidade latina: "(...) o Mundo Ocidental, como, por exemplo, as línguas latinas, em particular o português, o cristianismo e a democracia. A História Antiga é essencial para entendermos o processo de construção da identidade brasileira como pertencentes ao Ocidente." (LEITE, 2017, p. 18).

Esta construção de ensino é, em seu currículo, um projeto político de alienação, tal como Goodson descreve sobre o currículo inglês, citando um discurso da então secretária de Estado para a Educação, Ruth Kelly:

"Ruth Kelly, afirmou: 'A lacuna entre ricos e pobres nos resultados do teste nacional curricular e nas provas de admissão das universidades aumentou. Precisamos considerar seriamente a possibilidade de que – apesar de todos os nossos esforços – quem são seus pais continua a afetar os resultados em 2004 quanto afetava em 1998.'" (GOODSON, 2019, p. 272)."

Traduzindo isto para a realidade brasileira encontrada num corpo ferido, agora percebe-se este dilacerado:

"(...) está na expressão 'apesar de todos os nossos esforços'. (...) um resultado não 'apesar de todos os nossos esforços', mas, muito provavelmente, 'causado por todos os nossos esforços'. Os dados mostram que as políticas do novo trabalhismo não estão operando em direção à inclusão social; estão, na verdade, aprofundando a exclusão." (GOODSON, 2019, p. 272).

Conclusão.

O presente brasileiro, em consonância com o restante do Ocidente, encontra-se em crise narrativa e estrutural. Este período de

ruptura da Modernidade Tardia tem causado abalos sonoros em todo o globo, mas especialmente no Ocidente, percebe-se esta conjuntura de ruptura com a ascensão de conservadorismos, especialmente de estruturas fascistas neoliberais, se tomar como reflexão os escritos de Umberto Eco em *Ūr-Fascism*.

Este período de crise, como de se esperar, não é somente político e cultural, mas tem ação direta no fazer educacional, das estruturas e direções da educação brasileira, tendo esta passada por um período sombrio de dilaceração e sufocamento, sobrando ao tempo-presente juntar os cacos do que restou para, novamente, dar passos à frente em direção aos ideais de uma educação como fonte de liberdade, uma educação de narrativas plurais e de pontes, não de separações. A tática atual necessária é de apagar as chamas do edifício Educar extremamente danificado pelas políticas dos últimos oito anos e, em sequência mais breve possível, adentrar nas novas formas de inserção e demanda humanitária de identidades.

Este artigo buscou refletir a crise das Antiguidades no currículo brasileiro e de como estas, em especial a Antiguidade do Mar Mediterrâneo, são importantíssimas não somente para o ensino de História, mas para o educar humanizado como um todo. Em sua brevidade, buscou instigar a investigação aprofundada neste período de crise chamar a atenção de educadores, educandos e pesquisadores para a necessidade de mergulhar no Mar Mediterrâneo como parte de uma herança brasileira essencial para a construção das identidades atuais e das gerações por vir.

Referências Bibliográficas.

FRANCISCO, G. *O Lugar da História Antiga no Brasil. Mare Nostrum*, v. 8, n. 8, 2017, p. 30-61.

GABRIEL, C. *Currículo de História*. In: FERREIRA, M. de Oliveira, M. *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. P. 72-79.

GOODSON, I. F. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

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

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HARTOG, F. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEITE, P. G. *Ensino de História, reformas do ensino e percepções da Antiguidade: apontamentos a partir da conjuntura brasileira*. *Mare Nostrum*, v. 8, n. 8, 2017, p. 13-29.

SILVA, U. G. *Uma Antiguidade Fora de Lugar?*. In: *Mare Nostrum*, v.8 - n.8, 2017.

RADICALIZAÇÃO E USOS DO PASSADO: A ESPARTA BRASILEIRA

RADICALIZATION AND USES OF THE PAST: BRAZILIAN SPARTA

Ygor Klain Belchior⁸⁷

Artigo recebido em 15 de março de 2024
Artigo aceito em 31 de julho de 2024

Resumo: Em 2020, um grupo de extrema-direita, chamado "300 do Brasil", ocupou Brasília. A extrema-direita é um espectro político que abrange grupos que propõem rupturas com a ordem democrática, defendendo uma estrutura nacionalista, cristã e conservadora. Neste artigo demonstramos como esses extremistas se apropriaram do passado espartano, visando a radicalização dos jovens.

Palavra-chave: Esparta. Usos do Passado. Extrema-Direita.

Abstract: In 2020, a right-wing group called "300 do Brasil" occupied Brasília. The right-wing extremism is a political spectrum that encompasses groups that propose ruptures with the democratic order, defending a nationalist, Christian and conservative structure. In this article we demonstrate how these extremists appropriated the Spartan past with the aim of radicalizing young people.

Keyword: Sparta. Uses of the Past. Right-wing.

Introdução

Este texto começou a ser pensado após a leitura do artigo, *Why History?* [Por que História?], escrito por Stricker (1992). No texto, o autor responde à indagação do porquê utilizamos a História para validar, entre outras coisas, o nacionalismo? E é bem simples perceber essa força legitimadora, quando as autoridades competentes, em muitos

⁸⁷ Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo. Professor de História Antiga e História Medieval na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade de Campanha. Coordenador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em História Antiga, Medieval e da Arte (LEPHAMA). Bolsista de produtividade PQ-UEMG.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6690-6396>

momentos, subsidiaram a História escolar para trazer glória aos governos, apontar objetivos nacionais, raças, sexos (ou gêneros) apropriados para o país. Os grupos de fora dessa estrutura, por sua vez, são ensinados a obedecer, calados, ou seja, a se enquadrarem nessa História disciplinadora.

Esse tipo de História nacionalista e excludente influencia diretamente a vida quotidiana, uma vez que aprendemos a ter consciência dos valores a serem respeitados, como parte do nosso passado coletivo, a tal ponto de tornarem-se tão "naturais" quanto respirar ["isso sempre foi assim"].

E, como as pessoas, no geral, terão seu conhecimento histórico, até o fim de suas vidas, formado pelo que aprenderam na escola, o conteúdo escolar acaba sendo o principal responsável pela noção de História que os indivíduos possuem e serão dificilmente revisitados, apenas, reforçados por outros veículos de informação histórica (FERNANDES; MORAIS, 2007).

Atualmente, os estudos da História Pública estão demonstrando que, para além do conteúdo escolar, as pessoas também aprendem ou se informam sobre História nas mídias. De acordo com Meneses (2019, p. 2), nos últimos anos houve

uma profusão de novos produtores e de lugares de narrativas históricas que para grandes audiências. [...] podemos notar como o passado tornou-se uma febre na produção midiática quando somente entre o ano de 2017 e o primeiro semestre de 2018, considerando novelas e minissérie produzidas em canais abertos no Brasil, contabilizamos 11 programas ambientados em outras temporalidades, desde o século XVI antes de Cristo, passando pela Idade Média, até década de 1980.

Entendemos os livros didáticos e a história apresentada de forma pública como "usos do passado", pois são produções focadas em

interesses do seu próprio tempo, a exemplo do nacionalismo e dos demais valores de uma época.

Para tanto, contam com certos abusos, alcançados pela manipulação ou o esquecimento intencional de informações. Nas palavras de Meneses (2019, p. 3), “usos” que produzem “uma bricolagem mal-intencionada [. . .] para construir as informações que divulga como um valor de verdade para quem assiste, lê e escuta essa produção”.

Este artigo, portanto, objetiva falar sobre a Esparta pública, a qual se tornou muito popular entre os anos de 2017 e 2023, e como foi utilizada para radicalizar os brasileiros. Como fontes, escolhemos estudar postagens no *Twitter*, recolhidas por meio da pesquisa na própria plataforma, considerando a busca por palavras-chave, bem como o recorte temporal.

Considerações sobre a Grécia ensinada

Embora os livros didáticos e as mídias abordem Grécia por meio do diálogo com pesquisadores da área, ainda contemplam temas e explicações historiográficas tradicionais. Chamamos de tradicional a visão eurocêntrica do mundo antigo, estereotipada, como o começo da civilização ocidental, isto é, com base em Funari (2007, p. 97), tratando-a como a origem do mundo racional, civilizador e dominador. Um mundo que, somente teria seu fim, nas mãos de pessoas menos civilizadas:

Dentro desse quadro simplista, [a Grécia é descrita] cronologicamente, desde sua emergência sociopolítica até seu declínio – sempre associado às causas/povos externos e inglórios. As causas internas de suas contradições e crises são comumente obliteradas pela exacerbação da barbárie que os rodeava e os levava a extinção. Não é possível encontrar em nenhum livro didático qualquer menção sobre a continuidade da vida destes grupos após o (questionável, por muitos autores) declínio político, sobre suas reorganizações sociais e espaciais. A narrativa didática exclui a noção de continuidade destes grupos sociais; quando findas as estruturas das “civilizações de

excelência" finda, também, a sua existência nas páginas dos livros. (CUSTODIO, 2010, p. 1).

Também podemos alcunhar como tradicional as interpretações focadas na história narrada como uma longa sucessão de impérios, os quais são apresentados como Estados nacionais embrionários, como se fossem os "pequenos bebês" das futuras nações modernas constituídas no século XIX. Nas palavras de Guarinello (2014, p. 27):

Ao longo do século XIX, a disciplina História Antiga se institucionalizou nas universidades europeias e seu ensino se difundiu pelos sistemas escolares criados pelos Estados nacionais nascentes. O aprendizado da História Antiga, feito nos moldes tradicionais, como Histórias separadas de nações vistas em sucessão, atuava como contexto para a contemplação e compreensão dos textos "clássicos" escritos em latim e grego.

No que tange à Grécia, o paradigma dos Estados nacionais é percebido na forma em que os livros didáticos apresentam Atenas e Esparta, como grandes nações em conflito, ignorando a existência, na mesma época, de cerca de 1.200 póleis espalhadas por todo o Mediterrâneo. "Elas eram responsáveis por um intenso comércio de produtos, serviços e ideias, que faziam da região a área mais dinâmica e movimentada do planeta" (CASTRO, 2016).

Atualmente, os pesquisadores do ensino de História Antiga preferem abordar a Grécia a partir da sua integração com as demais civilizações mediterrânicas, o que incluiria as populações da Europa, da Ásia e da África, isto é, regiões que possuíam muito contato com cidades-estados gregas.

Tamanha pluralidade ajuda-nos a abandonar a ideia de que Esparta era um etnoestado muito próximo do fascismo, de cunho militar, governado por homens guerreiros, o qual se posicionava contra a democracia de outro etnoestado, o ateniense.

Radicalização, nacionalismo e *internet*

Em 2017, a Liga Antidifamação publicou um relatório demonstrando que, naquele ano, “todos os assassinatos de extremistas nos Estados Unidos foram cometidos por um supremacista branco ou por alguém da extrema-direita”. O documento ainda chama atenção para as “evidências crescentes de grupos de extrema-direita de todo o mundo colaborando [...] online”, visando promover “uma ideologia de ódio globalizada”.

Esses grupos usam os algoritmos e a infraestrutura ideológica da *Internet* para recrutar e radicalizar jovens mediante discursos de ódio. Tais fenômenos só evoluíram desde 2017. Conforme reportagem publicada pela *Valor Econômico*, dois terços das ocorrências terroristas nos EUA, em 2019, “foram realizadas por radicais americanos da extrema-direita. Essa parcela subiu para 90% nos cinco primeiros meses deste ano” (LUCÉ, 2020).

No dia 13 de agosto de 2019, Joanna Schroeder, uma mãe norte-americana, fez uma postagem no *Twitter* sobre o fácil acesso de adolescentes a conteúdos extremistas *online*:

Você tem filhos adolescentes brancos? Tenho observado o comportamento online dos meus meninos e percebi que a mídia social e vlogueiros estão ativamente colocando as fundações em adolescentes brancos para transformá-los em supremacistas da direita alternativa/brancos. Aqui está como: é um sistema que acredito ter sido propositadamente criado para desiludir os meninos brancos, afastando-os de perspectivas progressistas/liberais. Primeiro, os meninos são inundados por memes com piadas sutilmente racistas, sexistas, homofóbicas e antissemitas. Sendo crianças, eles não veem a nuance e as repetem/compartilham. Então eles são chamados à atenção [. . .] por pais, professores, crianças (majoritariamente meninas) na escola e online. Os meninos então sentem vergonha [. . .]. O segundo passo é os meninos consumirem mídias com as temáticas de “as pessoas são muito sensíveis” e “não se pode mais dizer nada!”. [...] Essa narrativa permite que os meninos se

livrem da vergonha – substituindo-a por raiva. E de quem eles estão com raiva? Mulheres, feministas, liberais, pessoas de cor, gays etc. [. . .] E NINGUÉM parece notar isso acontecendo – exceto, ao que parece, mães de garotas adolescentes que observam o assédio bizarro que suas filhas sofrem [. . .]. A propaganda faz com que pontos de vista extremos pareçam normais através de pequenas exposições ao longo do tempo – tudo com o propósito de converter as pessoas para pontos de vista mais extremistas.

O post viralizou. Até o dia 23 de abril de 2021, foram registrados 75,7 mil *retweets*, 14,2 mil *tweets* com comentários e 171,3 mil curtidas. Tamanha projeção chamou a atenção dos maiores veículos de imprensa do mundo, dentre eles a BBC News, que publicou uma reportagem sobre a postagem de Schroeder. O texto da matéria traz ainda afirma que os “jovens brancos nos Estados Unidos têm se mostrado particularmente suscetíveis ao risco da radicalização *online*”, sendo um indício disso “o perfil dos suspeitos dos últimos ataques a tiros no país: são jovens, brancos e do sexo masculino” (PRASAD, 2021).

A História, em particular, a nacionalista, tem grande parcela de culpa nessa radicalização. E a extrema-direita criou uma estratégia para a sua divulgação: a figura do *troll*, justamente, alguém que introduz temas polêmicos sempre em um jogo dúbio, entre o que é brincadeira e o que é sério. Ou seja, alguma pessoa que, ao falar de conteúdos “históricos”, na verdade, introduz “comentários racistas, homofóbicos ou machistas etc. —, e a reação [de indignação] provocada atrai atenção para ele, lhe dá visibilidade” (VALLONE, 2020).

A narrativa criada é bem simples:

Nós, os conservadores, a extrema-direita, estamos defendendo os valores judaico-cristãos, [. . .] o Ocidente contra a ameaça religiosa do islamismo e a ameaça cultural do feminismo, da população LGBT, do antirracismo etc.; [. . .] ela [a extrema-direita] tem alguns traços característicos que são difíceis de traduzir para outros contextos (talvez o mais importante deles seja o etnonacionalismo, a ideia de criar Estados monoétnicos, uma nação para cada etnia).



Figura 1: Espartanos reacionários
Fonte: ESPARTANOS de direita, 2022.

Na figura 1, Bolsonaro aparece como um *troll* a ser seguido. Uma liderança baseada nos ideais da extrema-direita mundial, a exemplo do vocábulo “reacionário”, o qual, na linguagem política, indica, de acordo com Bianchi (1998, p. 1073 – 1074),

que são considerados reacionários aqueles comportamentos que visam inverter a tendência, em ato nas sociedades modernas, para uma democratização do poder político e um maior nivelamento de classe e de status, isto é, para aquilo que é comumente chamado de progresso social. Os impulsos reacionários têm origem, em primeiro lugar, na hostilidade daqueles componentes sociais que, pelo progresso, são prejudicados em seus privilégios. A sua oposição é normalmente exibida como defesa de um sistema de valores que a tendência à igualdade destruiria. [...] Têm esta raiz ideológica e social as teorias do super-homem, do povo eleito (v. RACISMO) e da soberania nacional (v. NACIONALISMO) [. . .]. Estas justificativas ideológicas da Reação, com certa medida, influenciaram também as classes subalternas [. . .] dando origem a fenômenos reacionários de massa, como [. . .] o fascismo e o nazismo no nosso século.

O discurso de sacrifício de uma minoria valorosa (conservadora e cristã) contra uma maioria corrompida (comunistas, movimento negro,

feministas e os LGBTQIA+) em nome da pátria tem conexões diretas com a luta política dos apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Esparta, nacionalismo, radicalização e internet

Durante as eleições de 2018, foram realizadas conexões entre o então candidato à presidência Jair Bolsonaro e o filme 300 (2006), dirigido por Zack Snyder (Figura 2).



Figura 2: O Bolsonaro Espartano

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=i3BwNOLGMyg>,

Acesso em: 29/01/2024.

O filme é uma adaptação da HQ intitulada *Os 300 de Esparta* (1998), escrito Frank Miller. O enredo em questão corresponde a uma narrativa da Batalha das Termópilas, ocorrida em 480 a.C. e que opôs as tropas de uma coalizão de *pólis* gregas e o muito maior exército persa, comandado pelo Grande Rei em pessoa.

Segundo as fontes antigas, os gregos teriam resistido por dois dias, sendo então cercados pelo inimigo. A maior parte do exército grego parte para suas cidades de origem antes que a manobra persa seja concluída, mas o rei Leônidas e seus 300 espartanos decidem permanecer no campo de batalha, supostamente em obediência à lei espartana de “vencer ou morrer”. Esse episódio foi e é percebido de

várias maneiras desde a própria Antiguidade. Enunciada inicialmente como a defesa da liberdade gozada pelos gregos diante da perspectiva de escravização pelos bárbaros persas, assume posteriormente as tonalidades mais genéricas de uma oposição suicida, mas heroica, de uma minoria valorosa diante de uma maioria inferior (em vários sentidos).

Nesse processo, seleções, supressões e atribuições de significado na modernidade definem não só como se escreve a história da própria Batalha das Termópilas e de seus participantes, mas também como se interpreta o presente.

Na Europa e nos EUA a recepção da narrativa de Leônidas e seus espartanos baseia defesas “heroicas” de ideias racistas e nacionalistas, contrárias a imigrantes e a qualquer tipo de elemento estrangeiro – ou mesmo “bárbaro” – que ameace a supremacia do grupo considerado “valeroso”. Isso dá identidade aos grupos que apoiam essa defesa, os quais ainda se autodenominam “patriotas”.

Portanto, a Esparta pública é uma civilização utilizada no vocabulário político da extrema-direita para embasar discursos de ódio dos verdadeiros patriotas, isto é, os reacionários, contra os seus opositores políticos (Figura 3).



Figura 3: Espartanos invadem o Capitólio

Fonte: ANONYMOUS, 2021.

A figura 3 refere-se ao dia 6 de janeiro de 2021, quando um grupo de terroristas domésticos, encorajados por Trump (Figura 4), atacou o Capitólio americano. Nos noticiários, notamos diversos manifestantes usando réplicas de elmos espartanos durante a pilhagem. De acordo com *Capitol Terrorists Take Inspiration from Ancient World*, essas referências a Esparta desenharam o ataque às instituições democráticas como uma resistência honrosa contra uma força totalitária, a própria democracia (ANONYMOUS, 2021).



Figura 4: Rei Trump e os 300 guerreiros espartanos na batalha das Termópilas
Fonte: HISTORY, 2023.

Nos últimos anos, observamos o crescimento dos grupos da extrema-direita no Brasil (SENRA, 2019). Da mesma forma, notamos que Esparta também passou a ser utilizada como exemplo da resistência heroica aos inimigos. Uma oposição bem demarcada pelo discurso "nós contra eles".

Todavia, essa militarização da extrema-direita, com roupagens espartanas, não ficou restrita ao mundo da internet. Podemos dizer que ela se materializou, mais especificamente, em janeiro de 2023, quando apoiadores de Jair Bolsonaro, inspirados nos terroristas norte-americanos, depredaram Brasília (Figura 5).



Figura 5: Espartanos invadem Brasília
Fonte: Twitter, 2023.

Ao avaliarmos a figura 5, percebemos que Esparta brasileira também é utilizada para convocar manifestantes à violência política, entendida como uma espécie de resistência heroica. Esse mesmo apelo é diretamente relacionado a um grupo de extrema-direita identificável pelo lema Integralista, “Deus, Pátria e Família”, junto a mensagens de cunho militar, como “a onça beber água”, e religioso, ao comparar os soldados de Gideão com os 300 de Esparta.

Percebemos também, a evidente inspiração retirada do filme 300, lançado em 2006, o qual de acordo com Dip e Franzen (2020), é referência para movimentos de extrema-direita:

A Batalha das Termópilas representa a luta do Ocidente contra o Oriente e o rei Leônidas ordena que seu exército enfrente a morte para salvar a população de uma invasão do Oriente Médio. Esse discurso de fazer um sacrifício pela nação e resistência violenta contra invasores frequentemente acha-se [na] extrema-direita europeia [...]. O uso do discurso do sacrifício, e do ‘sangue e suor’ pela pátria também é muito frequente por parte dos integrantes do “300 do Brasil” [...]. O caráter paramilitar do movimento chama a atenção. Os militantes chamam-se “soldados” e falam de uma “guerra”. Frequentemente os integrantes fazem saudações militares, prometem treinamentos e reivindicam uma disciplina rígida.

Talvez o exemplo mais impactante seja o grupo de extrema-direita brasileiro autointitulado “300 do Brasil”, liderado por Sarah Winter – homônima de uma *socialite* britânica que serviu como espiã de Hitler e foi membro da União Britânica de Fascistas. Vale notar que, além das menções a Esparta e às Termópilas, há elementos compartilhados entre os *300 do Brasil* e movimentos extremistas, como a máscara de caveira – um elemento da “estética universal fascista” (DIP; FRANZEN, 2020) – que afastam a probabilidade de uma coincidência no uso de tais simbologias.



Figura 6: Os 300 do Brasil, grito de guerra espartano e a estética fascista
Fonte: <https://youtu.be/7rDiUp4zbAk>,
Acesso em: 29/01/2024.

Considerações finais

Os exemplos apresentados são alguns, dentre vários outros, onde uma multiplicidade de temáticas relacionadas a Esparta foi e está sendo empregada para basear discursos de cunho reacionário, os quais, em muitos pontos, se aproximam de agendas neofascistas.

Um grande problema é quando esse conteúdo está nos livros didáticos e é reforçado pelas mídias. Isso cria a impressão de que a Esparta como um etnoestado militar realmente existiu e deve servir de modelo para o Brasil atual.

Desse modo, é importante que os historiadores prestem atenção às manipulações de assuntos históricos, os quais podem parecer meras *trollagens* baseadas nessas temáticas, porém, não o são. Elas revelam interesses por trás deles.

Por fim, questionar as redes sociais e como a História circula nesses ambientes é importante para a compreensão de qual conjunto de valores é defendido pelos grupos que usam do passado. Cabe sempre

lembrar que, na Esparta Antiga, não havia pátria ou patriotas, muito menos cristãos reacionários.

Referências bibliográficas

300. Direção: Zack Snyder. Burbank: Warner Bros. Pictures, 2007.

ADL REPORT: White Supremacist Murders More Than Doubled in 2017. **ADL**, Nova Iorque, 17 jan. 2019. Disponível em: <https://www.adl.org/news/press-releases/adl-report-white-supremacist-murders-more-than-doubled-in-2017>. Acesso em: 06 abr. 2021.

ANONYMOUS. Capitol Terrorists Take Inspiration from Ancient World. **PHAROS**. Berkeley, 14 jan. 2021. Disponível em: <<https://pharos.vassarspaces.net/2021/01/14/capitol-terrorists-take-inspiration-from-ancient-world/>> Acesso em: 30 abr. 2022.

BIANCHI, G. Reação. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (Orgs.). **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 1998, p. 1073-1074.

CASTRO, R. C. G. Livros didáticos ensinam história antiga de forma desatualizada, dizem professores da USP. **Jornal da USP**. Especial Mundo Antigo. 18 nov. 2016. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/cultura/livros-didaticos-ensinam-historia-antiga-de-forma-desatualizada-dizem-professores-da-usp/>>. Acesso em 02 ago. 2021

CUSTODIO, C. T. **Por outra história da Grécia Antiga nas salas de aula**. São Paulo: Labeca – MAE/USP, 2010.

DIP, A.; FRANZEN, N. Especialistas apontam semelhanças entre os 300 de Sara Winter e grupos fascistas europeus. **Agência Pública**, São Paulo, 28 mai. 2020. Disponível em: <<https://apublica.org/2020/05/especialistas-apontam-semelhancas-entre-os-300-de-sara-winter-e-grupos-fascistas-europeus/>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ESPARTANOS de direita. Brasil, 28 jul. 2022. **Facebook**: Espartanos da Direita. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Espartanos-da-Direita-1918133281797847>>. Acesso em 02 ago. 2021.

FERNANDES, L. E.; MORAIS, M. V. História da América. In: KARNAL, L. (org.) **História na sala de aula: conceitos práticas e propostas**. 5a ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FUNARI, P. P. A. História Antiga. In: KARNAL, L. (org.) **História na sala de aula**: conceitos práticas e propostas. 5a ed. São Paulo: Contexto, 2007.

GUARINELLO, N. L. **História Antiga**. São Paulo: Contexto, 2014.

HISTORY, T. Estados Unidos, 13 ago. 2023. Twitter: @Trump_History45. Disponível em: <https://twitter.com/Trump_History45/status/1690907395835486208>. Acesso em: 13 ago. 2023.

LUCE, E. Terrorismo interno da seita QAnon é ameaça nos EUA. **Valor Econômico**, São Paulo, 11 set. 2020. Mundo. Disponível em: <<https://valor.globo.com/mundo/noticia/2020/09/11/terrorismo-interno-da-seita-qanon-e-ameaca-nos-eua.ghtml>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MENESES, S. Negacionismos e Histórias Públicas Reacionárias: Os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **Opsis**. Catalão, v. 19, n. 2, p. 1-9, 2019.

SCHROEDER, J. **Você tem filhos adolescentes brancos?** 13 ago. 2019. Twitter: @iproposethis. Disponível em: <<https://twitter.com/iproposethis/status/1161130456286289920?lang=en>>. Acessado em: 22 de set. 2021.

Stricker, F. Why History? Thinking about the Uses of the Past. **The History Teacher**, v. 25, n. 3, 1992.

VALLONE, G. Inspirado nos EUA, Bolsonaro adota tática de troll: testar limites para ganhar visibilidade, diz filósofo. **BBC News Brasil**, São Paulo, 22 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51511316>>. Acesso em: 04 abr. 2021.