



HERÓDOTO

Volume 6, Número 1, Junho de 2021

ISSN Eletrônico – 2448-2609

SUMÁRIO

EXPEDIENTE _____ 01-05

EDITORIAL

Gilberto da Silva Francisco, Glaydson José da Silva _____ 06

EDITORS NOTE

Gilberto da Silva Francisco, Glaydson José da Silva _____ 06

APRESENTAÇÃO / PREFACE

ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Raquel dos Santos Funari _____ 07-08

TEACHING ANCIENT HISTORY: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Raquel dos Santos Funari _____ 07-08

ENTREVISTAS / INTERVIEWS

QUESTÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL:
ENTREVISTA COM RAQUEL DOS SANTOS FUNARI

Raquel dos Santos Funari _____ 09-15

QUESTIONS ABOUT THE TEACHING OF ANCIENT HISTORY IN
BRAZIL: INTERVIEW WITH RAQUEL DOS SANTOS FUNARI

Raquel dos Santos Funari _____ 09-15

DOSSIÊ / DOSSIER

APRENDER MITOLOGIA NOS MUSEUS, PALÁCIOS E JARDINS

Filomena Barata _____ 16-79

LEARNING MYTHOLOGY AT MUSEUMS, PALACES AND GARDENS

Filomena Barata _____ 16-79

MOLDAGENS, OBJETOS DE ARTE E DE ENSINO

Arianna Espósito, Sophie Montel _____ 80-106

LES MOULAGES, OBJETS D'ART ET D'ENSEIGNEMENT

Arianna Espósito, Sophie Montel _____ 80-106

A POLÍTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NA ÍNDIA, PAQUISTÃO E MIANMAR CONTEMPORÂNEOS

Marie-Carine Lall _____ 107-127

THE POLITICS OF TEACHING ANCIENT HISTORY IN CONTEMPORARY

Marie-Carine Lall _____ 107-127

A ESCRITA DA HISTÓRIA ANTIGA ESCOLAR NOS ANOS DE 1820-1830: O CASO DO *PRÉCIS DE L'HISTOIRE ANCIENNE* E A NARRATIVA ACERCA DOS GREGOS DE AUGUSTE POIRSON

Luís Ernesto Barnabé _____ 128-151

SCHOOL ANCIENT HISTORY WRITING IN THE 1820's UP TO THE 1830's: THE *PRÉCIS DE L'HISTOIRE ANCIENNE* MATTER AND GREEK NARRATIVE BY AUGUSTE POIRSON

Luís Ernesto Barnabé _____ 118-150

CRISTIANISMO NOS MANUAIS DE ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES TEXTUAIS E IDEOLÓGICAS

José Petrúcio de Farias Junior _____ 152-176

CHRISTIANITY IN HISTORY TEXTBOOKS: TEXTUAL AND IDEOLOGICAL

José Petrúcio de Farias Junior _____ 152-175

A ANTIGUIDADE, O ENSINO DE HISTÓRIA E O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA

Filipe Noé da Silva _____ 177-188

ANTIQUITY, HISTORY TEACHING AND THE MULTICULTURALIST CURRICULUM

Filipe Noé da Silva _____ 177-191

GÊNERO E MULHERES NA ANTIGUIDADE: UMA ANÁLISE POR MEIO DE LIVROS DIDÁTICOS

Lourdes Madalena Gazarini Conde Feitosa, Mariane Pizarro de Souza_____189-209

GENDER AND WOMEN IN ANCIENT HISTORY: NA ABALYSIS IN WORKBOOKS

Lourdes Madalena Gazarini Conde Feitosa, Mariane Pizarro de Souza_____189-208

PROJETANDO A RECEPÇÃO CLÁSSICA EM SALA DE AULA: UM EXPERIMENTO DE ENSINO EM UMA UNIVERSIDADE FRANCESA.

Airton Pollini_____210-227

SCREENING CLASSICAL RECEPTION IN THE CLASSROOM: A TEACHING EXPERIMENT AT A FRENCH UNIVERSITY

Airton Pollini _____210-226

ISTO É SPARTA...? UM PROJETO DE ENSINO EXPERIMENTAL SOBRE ESPARTA EM GUERRA

Elena Franchi _____228-248

THIS IS SPARTA...? AN EXPERIMENTAL TEACHING PROJECT ON SPARTA AT WAR

Elena Franchi _____228-245

A HISTÓRIA ANTI-ISLÂMICA DA COLÔMBIA

Andrés Alarcón Jiménez_____249-270

COLOMBIA'S ANTI-ISLAMIC HISTORY

Andrés Alarcón Jiménez_____249-270

MONASTÉRIOS E CONVENTOS CORTADOS NA ROCHA NA EUROPA ORIENTAL. UM ESTUDO DE CASO - ORHEIUL VECHI (REPÚBLICA DA MOLDOVA)

Sergiu Musteață_____271-295

ROCK-CUT MONASTERIES AND HERMITAGE IN EASTERN EUROPE.
A CASE STUDY - ORHEIUL VECHI

Sergiu Musteață_____271-295

TRADUÇÕES / TRANSLATIONS

HISTÓRIA ESCOLAR E COLONIALISMO IDEOLÓGICO: A ACRÓPOLE
DE ATENAS COMO HETEROTOPIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE
HISTÓRIA ANTIGA

Konstantina Papakosta_____296-319

UMA DIMENSÃO GLOBAL POR MEIO DO ENSINO DO “MUNDO
ANTIGO”: CONCEITOS TEÓRICOS E UMA ABORDAGEM EMPÍRICA
A PARTIR DOS LIVROS GREGOS

Anthony Hourdakís_____320-350

RESENHAS / REVIEWS

FARIAS JR., JOSÉ PETRÚCIO. HISTÓRIA ANTIGA: TRAJETÓRIAS,
ABORDAGENS E METODOLOGIAS DE ENSINO. UBERLÂNDIA:
NAVEGANDO PUBLICAÇÕES, 2020.

José Knust_____351-355

FARIAS JR., JOSÉ PETRÚCIO. HISTÓRIA ANTIGA: TRAJETÓRIAS,
ABORDAGENS E METODOLOGIAS DE ENSINO. UBERLÂNDIA:
NAVEGANDO PUBLICAÇÕES, 2020.

José Knust_____351-355

HERÓDOTO

Revista do Grupo de Estudos e
Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e
suas Conexões Afro-Asiáticas

<http://mundoclassiconectado.unifesp.br/>

V.6, N. 1/janeiro de 2021 – Brasil
Escola de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas
Departamento de História
Programa de Pós-Graduação em História



Imagem da capa disponível em:

<https://fineartamerica.com/art/herodotus>

Editor de Layout/Layout Editor

Prof. Glaydson José da Silva

sglaydson@hotmail.com

Prof. Gilberto da Silva Francisco

gisifran@gmail.com

Suporte Técnico/Technical Support

Glaydson José da Silva

sglaydson@hotmail.com

Responsável/Principal Contact

Glaydson José da Silva

mundoclassiconetado@unifesp.br

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 -2021.1. p.01-05.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13675

Heródoto [recurso eletrônico]: revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e suas conexões afro-asiáticas / Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História . – v. 4, n. 2 (março 2016) . – Guarulhos : UNIFESP/EFLCH, 2016-

Anual, v. 1, n.1 (2016)

Semestral, v. 6, n.1 (2021)

ISSN 2448-2609

Modo de acesso: World Wide Web.

Disponível em: <<http://www.herodoto.unifesp.br>>

1. História Antiga - Periódicos. I. Universidade Federal de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em História. II. Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 -2021.1. p.01-05.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13675

HERÓDOTO

Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e suas Conexões Afro-Asiáticas. Volume 2, Número 1 - Maio/2017 Unifesp/Guarulhos/Brasil.

EQUIPE EDITORIAL - EDITORIAL STAFF

EDITORES-CHEFES - EDITORS-IN-CHIEF

Prof. Glaydson José da Silva, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Prof. Gilberto da Silva Francisco, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

AVALIADORES - REVIEWERS

Prof. Airton Brazil Pollini Junior, Université de Haute Alsace, França

Prof. Anderson de Araujo Martins Esteves, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. André Leonardo Chevitarese, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Profa. Andrea Lúcia Dorini de Oliveira Carvalho Rossi, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Profa. Camila Aline Zanon, Universidade de São Paulo, Brasil

Profa. Camila Condilo, Universidade de São Paulo, Brasil

Prof. Delfim Leão, Universidade de Coimbra, Portugal

Profa. Esther Paglialunga, Universidad de los Andes, Venezuela

Prof. Fábio Augusto Morales, Pontifícia Universidade Católica (Campinas), Brasil

Prof. Fábio Vergara Cerqueira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Prof. Gustavo Junqueira Duarte Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil

Prof. Ivan Esperança Rocha, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Prof. José Antonio Alves Torrano, Universidade de São Paulo, Brasil

Pofa. Juliana Caldeira Monzani, Universidade de São Paulo, Brasil

Prof. Julio César Mendonça Gralha, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Profa. Kátia Maria Paim Pozzer, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Profa. Leonor Santa Bárbara, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 -2021.1. p.01-05.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13675

Profa. Lorena Lopes da Costa, Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
Prof. Manuel Albaladejo Vivero, Universidad de Valencia, Espanha
Profa. Margaret Marchiori Bakos, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Profa. Margarida Maria de Carvalho, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Profa. Maria Aparecida de Oliveira Silva, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Profa. Maria Cecilia Colombani, Universidad de Morón, Argentina
Profa. Maria Regina Cândido, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Marcelo Rede, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof. Pedro Paulo Abreu Funari, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Profa. Raquel dos Santos Funari, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Profa. Regina Maria da Cunha Bustamante, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Profa. Renata Senna Garraffoni, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Prof. Renato Pinto, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Profa. Silvia Calosso, Universidad Nacional del Litoral, Argentina
Profa. Typhaine Haziza, Univeristé de Caen, França
Prof. Uiran Gebara, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof. Vagner Cavalheiro Porto, Universidade de São Paulo, Brasil

CONSELHO EDITORIAL EDITORIAL

ADVISORY BOARD

Prof. Adilton Luis Martins, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Prof. Gilberto da Silva Francisco, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Prof. Glaydson José da Silva, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Prof. José Geraldo Costa Grillo, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Prof. Julio César Magalhães de Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
Prof. Luciano César Garcia Pinto, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Prof. Pedro Falleiros Heise, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Profa. Maria Aparecida de Oliveira Silva, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Profa. Marta Denise da Rosa Jardim, Universidade Federal de São Paulo
Profa. Patrícia Teixeira Santos, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 -2021.1. p.01-05.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13675

REDE UNIVERSITÁRIA

Univeristé de Caen, França
Universidad de los Andes, Venezuela
Universidad de Valencia, Espanha
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
Universidade de Coimbra, Portugal
Universidade de São Paulo, Brasil
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Universidade Estadual Paulista, Brasil
Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Universidade Federal Fluminense, Brasil
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Université de Haute Alsace, França

EDITORIAL

Desde a criação do Grupo de Trabalho Nacional de História Antiga (GTHA), em 2001, ligado à Associação Nacional de História (ANPUH), vários dossiês sobre o Ensino de História Antiga foram publicados em revistas brasileiras. Essas publicações apontam para um aspecto definidor e desafiador da História da Antiguidade, a saber, seu ensino em diferentes níveis – Educação Básica e Ensino Superior. A importância do ensino de História Antiga encontra-se vinculada à própria relevância da disciplina, e se insere em um debate historiográfico constantemente atualizado. É a partir dessa constatação que a revista *Heródoto* promoveu a organização do dossiê Ensino de História Antiga.

Desejamos a todas e todos uma excelente leitura.

Gláydson José da Silva e Gilberto da Silva Francisco

Os editores

EDITOR'S NOTE

Since 2001, when the Section of Ancient History of the National Association of History (ANPUH) was created, several dossiers relating to the Teaching of Ancient History have been published in Brazilian journals. These publications point to a defining and challenging aspect of Ancient History, namely its teaching at different levels - Basic and Higher Education. The importance of the Teaching of Ancient History is linked to the relevance of the domain and to a constantly updated historiographic debate. Considering this, the Heródoto Journal gathered efforts for this publication.

We wish you all a very pleasant reading.

Gláydson José da Silva e Gilberto da Silva Francisco

Editors

O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Raquel dos Santos Funari¹

Em décadas recentes, houve muitas iniciativas em direção a abordagens críticas no ensino de História Antiga, no mundo e no Brasil. O ensino de História foi usado, desde o início, para uma criança nacionalista e imperialista, um futuro cidadão com esses valores. Este movimento desde logo, após a Revolução Francesa, foi reproduzido diversas vezes em outros contextos de formação de estados nacionais. Nas antigas áreas colonizadas, o imperialismo foi substituído por conceitos de colonialismo interno, em antigas regiões periféricas. Houve uma crescente reação a isso, a partir de diversos lugares e pontos de vista, como nos movimentos pelos direitos civis, o feminismo, o ativismo anti-imperialista e pacifista, entre outros, de maneira que o ensino de História se voltou para práticas e ideais críticos, para favorecer a formação de crianças criativas e abertas e, assim, adultos propensos à colaboração. Estas mudanças enfrentaram a reação de pessoas preocupadas com esse questionamento de grandes narrativas, das desigualdades do status quo ou da opressão, violência e destruição. O conceito de destruição criativa mostra bem essa resistência à convivência e à cooperação.

Neste contexto geral, a História Antiga adquiriu renovada relevância. A História Antiga foi usada para fins nacionalistas e imperialistas, como parte importante na invenção de origens heroicas, mitos voltados para a opressão. A História Antiga, contudo, foi usada para questionar essas narrativas, ao colocar o passado como produtor de um inventário de diferenças, como expressou Paul Veyne (1976), de maneira a fazer com que as crianças entendam que as ideias e comportamentos dos antigos era diferente. Isto é essencial para desnaturalizar as certezas do presente, tal como a inevitabilidade da destruição. A História Antiga pode servir para construir um futuro diferente, ao propor a cooperação e a convivência. Esta iniciativa foi contraposta pelos que manipulam o passado para oprimir e destruir (Pinsky; Pinsky 2021). A História Antiga foi usada para justificar os movimentos mais violentos e destrutivos, como ao distorcer os antigos espartanos para oprimir e destruir pessoas hoje. O mesmo se aplica ao

¹ Pós-doutoranda, Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: raquelsfunari@uol.com.br
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 07-08.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13704

abuso de termos como mito, que podem ser libertadores, para os fins mais destrutivos.

Este dossiê da revista Heródoto visa a congregar artigos provenientes de diferentes países e com diversas perspectivas em confronto à presente manipulação do ensino de História Antiga e a mostrar as oportunidades abertas para a proposição de novas e instigantes práticas com potencial libertário. Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para o dossiê, ao terem aceitado a repensar como ensinar a História Antiga. Agradecimento especial vai para os editores da revista Heródoto, Glaydson José da Silva e Gilberto da Silva Francisco. Sem eles, este número temático não seria possível. Editores e autores ficarão felizes se, ao final da leitura do número, o leitor ou leitora sentir-se incentivado a juntar-se na luta por um ensino de História Antiga a favor da vida.

Referências

Pinsky, J.; Pinsky, C.B. *Novos combates pela História. Desafios, Ensino*. São Paulo, Contexto, 2021.

Veyne, P. *L'inventaire des différences*. Paris, Le Seuil, 1976.

TEACHING ANCIENT HISTORY: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Raquel dos Santos Funari¹

In recent decades, there has been a move towards a plethora of critical stances in history teaching, worldwide and in Brazil. History teaching has been used since its inception to shape a nationalist and imperialist child and later adult citizen. This early move in post-revolutionary France was to be replicated time and again in other nation-building contexts. Imperialism was supplemented in former colonial territories by an inner colonialist subnational stance, in the former peripheral areas. There has been a growing reaction coming from several corners, such as civil rights movements, feminism, anti-imperialist and peace activism, among others, so that history teaching underwent a turn towards critical thinking and practice, aiming at producing creative children and open-minded and collaborative grown-ups. These moves faced reaction by people concerned with the challenge to master narratives, to status quo inequalities or to oppression and violence and destruction. Creative destruction is an amazing concept, opposed to living together and cooperation.

In this overall context, ancient history gained renewed relevance. It has been used to foster nationalism and imperialism, as a key part of the invention of heroic origins, myths for oppression. Ancient history has however turned to challenge those narratives, using the past as an inventory of differences, as stresses Paul Veyne (1976), in order to enable kids to understand ideas and behavior of the ancients as different. This is key to denaturalize present certainties, such as the inevitability of destruction. Ancient history may serve to build a different future, fostering cooperation and living together. This move has been opposed by those who manipulate the past to oppression and destruction (Pinsky; Pinsky 2021). Ancient history has been abused to justify the most violent and destructive movements, such as using the ancient Spartans to oppress and destroying people today. The same applies to misuse of terms such as myth, which may be liberating, to the most destructive goals.

¹ Postdoctoral Researcher, Museum of Archeology and Ethnology of the University of São Paulo – University of São Paulo, Brazil. E-mail: raquelsfunari@uol.com.br
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 07-08.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13704

This thematic issue of *Heródoto* aims at gathering papers from different countries and standpoints facing the challenges of present manipulation of ancient history teaching and the opportunities for proposing new, ingenious and most of all liberating teaching (Pinsky & Pinsky 2021). I owe thanks to all the contributors, who accepted to think anew how to teach ancient history. Special thanks to the executive editors of *Heródoto*, Glaydson José da Silva and Gilberto da Silva Francisco. Without them this issue would not be possible. Editors and contributors will be happy if, after reading this issue, the reader feels encouraged to join the struggle for an ancient history teaching for life.

References

Pinsky, J.; Pinsky, C.B. *Novos combates pela História. Desafios, Ensino*. São Paulo, Contexto, 2021.

Veyne, P. *L'inventaire des différences*. Paris, Le Seuil, 1976.

QUESTÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: ENTREVISTA COM RAQUEL DOS SANTOS FUNARI¹



Entrevista realizada pela plataforma Google Meet, no dia 12 de maio de 2021.

Link: https://youtu.be/vgfl_XdIYG0

Revista Heródoto (Gilberto da Silva Francisco): Olá, meu nome é Gilberto da Silva Francisco, eu sou professor de História Antiga da Universidade Federal de São Paulo, a UNIFESP, e sou um dos editores da revista Heródoto, revista do grupo “Mundo clássico e suas conexões afro-asiáticas”. Hoje, a revista tem o grande prazer de receber a entrevistada Raquel dos Santos Funari. Ela é licenciada em História pela Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte, tem mestrado e doutorado pela Universidade Estadual de Campinas, a Unicamp, pós-doutorado na Universidade Federal do Paraná, a UFPR, e ela vem atuando no pós-doutoramento no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade São Paulo (MAE-USP). Ela é líder de um grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ e organizadora do dossiê sobre Ensino de História deste número da revista Heródoto.

Raquel, gostaríamos de agradecer muitíssimo por sua contribuição para a revista Heródoto, e por sua disposição e disponibilidade para participar desta entrevista. Eu gostaria de colocar uma primeira questão: você

¹ Raquel dos Santos Funari é pós-doutoranda, Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: raquelsfunari@uol.com.br; A equipe de alunos responsável pela transcrição e revisão desta entrevista foi composta por Ana Karolina Aparecida Alves da Silva, Beatriz Bernardo e Bianca Cristina Xavier. Os trabalhos de transcrição e revisão da entrevista foram coordenados pelo professor Gilberto da Silva Francisco.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 09-15.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13759

poderia falar um pouco sobre esse dossiê de ensino de História Antiga que a revista *Heródoto* vai publicar com o seu apoio?

Raquel dos Santos Funari: Agradeço muito os professores Gilberto e Glaydson pelo convite feito para que eu pudesse atuar na organização deste dossiê. Na verdade, o tema do Ensino de História tem muita relevância. É por meio do ensino que todos nós chegamos ao futuro cidadão. E, na verdade, quando nós estamos em sala de aula, em especial no ensino fundamental e no ensino médio, a maior parte dos nossos alunos não serão historiadores; assim, é muito importante a gente notar que, talvez, no ensino médio, seja o último momento que ele tenha acesso ao conhecimento de História.

Muitos dos meus alunos, por exemplo, chegam com lembranças do atual 6º ano, do atual 1º ano do ensino médio, e é este conhecimento que ele vai levar para o resto da vida deles quando eles atuarem em inúmeras outras profissões. Na sala de aula, nós não estamos formando historiadores. Nesse sentido, nós temos um papel muito importante de proporcionar o acesso ao conhecimento da História.

Considerando que a Antiguidade é muito distante no tempo e no espaço, o professor ou a professora pode atuar indicando o quanto ela é atrativa, o quanto ela nos diz sobre o nosso presente. Muitos de nossos alunos querem ser, desde o início, arqueólogos. Eles perguntam muito sobre isso, especialmente no atual 6º ano. Eles têm um encantamento pela Grécia, eles querem estudar os gregos, eles querem estudar os romanos, eles querem entender de que maneira essas culturas chegaram ao Brasil. Então, acho que é um momento em que nós, professores, que estamos em sala de aula, precisamos trabalhar com eles e mostrar essas relações da modernidade com esses povos da Antiguidade, e o que nós temos e devemos a eles no campo da linguagem e em outras questões.

Assim, é isso que está na origem do dossiê, que congrega pesquisas de ponta no Brasil e no exterior, com destaque para temas pouco conhecidos como a História Antiga na Grécia atual ou no subcontinente indiano. Então, essa foi uma vitória muito grande para nós. Quando nós enviamos os convites para alguns pesquisadores, tivemos respostas muito positivas, o que mostra que o assunto, o Ensino de História, tem uma relevância muito grande hoje no Brasil, nas salas de aula, nas universidades públicas e privadas. Essa é uma conquista muito grande e o dossiê vem contribuir com isso.

Revista Heródoto: Raquel, você falou um pouco sobre esse cenário do Ensino de História nos primeiros anos antes da universidade e um pouco sobre o dossiê deste número da Revista *Heródoto*. Eu gostaria de saber

sobre a sua experiência como pesquisadora: como o Ensino de História e a História Antiga, nesse contexto, aparece para você? E, além disso, você poderia falar um pouco desse universo que você, de certa forma, abraçou no Ensino de História?

Funari: Então, foi uma experiência muito interessante. Vocês podem perceber pelo meu sotaque que eu não sou paulistana, paulista. Eu sou de Belo Horizonte e estou em São Paulo há trinta e dois anos. Logo que eu comecei a dar aulas, eu percebia um interesse muito grande dos alunos pelo Egito antigo – pelo mundo antigo em geral, mas, principalmente pelo Egito –, que foi para onde eu levei a minha pesquisa e fiquei bastante interessada pelo processo que levava esses alunos a esse interesse, de onde eles estavam trazendo informações sobre o Egito, e comecei uma pesquisa que deu origem ao meu mestrado muito tempo depois. Muitos dos alunos traziam informações da Bíblia porque ela, hoje, está disponível em grande número e de maneira gratuita. Então, eles tinham, ali, acesso a essa informação; outros conheciam informações de histórias em quadrinhos. Outros traziam informações que os pais comentavam.

Eu comecei a fazer pesquisas e buscar essas informações, verificar de que maneira seria interessante trabalhar com esses alunos. Então, foi assim que eu me envolvi com o Ensino de História. Eu acho que nós, professores, de alguma maneira, estamos envolvidos com esse tema desde a preparação de nossas aulas, e a gente não se dá conta disso. Desde cedo, isso sempre me deixou muito impressionada.

Os alunos ficavam muito impressionados com a história dos hebreus, com a escravidão (se houve mesmo a escravidão dos hebreus no Egito), com os faraós, com o que fizeram. Então, comecei a trabalhar com essas questões e acredito que a Antiguidade fascina a todos. Nós, que somos professores de História, quando falamos que estamos estudando algum tema da Antiguidade, lidamos com muitas pessoas que acham que somos enciclopédicos, e a gente precisa mostrar que não somos isso; que, na verdade, somos pesquisadores e estudiosos do tema.

Então, eu acabei me inserindo no Ensino de História de diversas maneiras. Quando vim para São Paulo, já fui convidada para escrever em uma coleção sobre os cinquenta anos do jornal *O Estado de São Paulo*. Ali e na *Folha de São Paulo* – trabalhei ao mesmo tempo para os dois – e recebi muitos pedidos relacionados à História Antiga. Era interessante quando a gente escrevia sobre o processo de mumificação, tínhamos uma resposta muito grande dos alunos, de cartas – era a época que ainda recebíamos cartas dos editores, do editorial –; escrevi livros didáticos, paradidáticos que tratam de História Antiga: “*O Egito e os faraós sacerdotes*” foi um dos meus primeiros. Acabei trabalhando na proposta curricular do Estado de

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 09-15.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13759

São Paulo, junto com o professor Glaydson, e fiquei com a parte de História Antiga.

Minhas pesquisas de mestrado e doutorado foram sobre a Antiguidade e sua relação com o ensino, o que acho que é um diferencial. Isto porque, normalmente, os pesquisadores que eu conheci eram especialistas em temas determinados (especialistas em ânforas, especialistas em moedas por exemplo). Eu busquei desmistificar algumas noções, dizer que a História não é uma sequência de datas, uma sequência de dinastias, mas, sim, uma disciplina que traz o aluno para dentro do tema, propondo a eles a organização de dicionários temáticos ilustrados, histórias em quadrinho, postais etc.

Hoje, nós temos a possibilidade de trabalhar com esses alunos utilizando até *posts* na *internet*. Por exemplo, pedi para meus alunos criarem *posts* sobre o apotropaico, um tema que estou trabalhando com alunos do sexto e sétimo ano. O objetivo é entender o significado da relação desse tema com os amuletos. E percebi que isso poderia ser diferente, era uma atividade acadêmica e em sala de aula, tudo isso me levou a trabalhar a História Antiga, obviamente, mostrando para eles que o mundo contemporâneo tem relação com esse passado. Que vivemos o presente e é muito importante nós mostrarmos para os nossos alunos que não vivemos o futuro, que ele será daqui a pouco. A História Antiga nos dá essa possibilidade de refletir sobre o que está acontecendo e qual conhecimento esse aluno já obtém.

Revista Heródoto: Relacionado ainda à sua pesquisa sobre o Ensino de História, na sua tese de doutorado, você associou a História Antiga e a linguagem do cinema. Você poderia falar um pouco da sua tese *Reflexões acerca da subjetivação do Antigo Egito na sala de aula, a partir do filme 'O príncipe do Egito'*, que foi defendida em 2008?

Funari: Foi um tema bastante interessante. Quando comecei a trabalhar com o filme em 2008 ele já tinha dez anos (ele é de 1998). Eu não tinha ideia o quanto o diretor direciona o olhar do espectador. Então, quando a gente assiste a um filme, tem toda uma equipe por trás que direciona esse olhar, mas, por outro lado, as questões culturais nos levam a buscar outras informações e sentimentos.

O filme é uma aventura épica, que levou quatro anos para ser feita. Na época, não tínhamos essa tecnologia toda que temos hoje. Um dos diretores é o Spielberg, que apresenta a caracterização da história de Moisés, um personagem bíblico: sua história desde o nascimento até a libertação de seu povo para a terra prometida. Para os diretores, é a história dramática de dois irmãos, cujo futuro estava destinado a entrar em choque.

Eu atuei em três escolas trabalhando com a questão do olhar feminino e masculino, com a perspectiva de gênero. Tratava-se de uma escola pública em Belo Horizonte e duas particulares aqui em São Paulo: a Escola Municipal Francisco Magalhães, em Belo Horizonte, o Colégio Iavne, que é uma escola judaico-ortodoxa aqui em São Paulo, e o colégio Santo Américo.

Foi muito interessante! Em relação, por exemplo, às pragas do Egito, os alunos da escola municipal demonstravam coisas que não apareciam no filme. Eu trabalhei muito com desenhos e um elemento que apareceu na representação das pragas, em desenhos detalhadíssimas, eram baratas muito bem desenhadas, com as patinhas e detalhes da cor. Fui à escola fazer uma visita e falei: “mas não tem barata no filme, onde vocês viram essas baratas?”, e eles diziam: “professora, na minha casa, as pragas são as baratas. Na minha casa, os esgotos próximos trazem esses animais. A leitura que eu fiz das pragas é muito diferente do que a que Moisés fez”. Então isso me levou à questão das subjetividades. Por exemplo, os alunos da escola judaica sabiam todos os nomes e desenhavam Moisés fazendo a travessia do mar vermelho com quipá. E eu falei para eles: “mas não tinha quipá no filme”; e eles: “professora, sem quipá, não tem identidade do nosso povo”. E estou falando de alunos de dez, onze anos.

De alguma forma, o filme mostrou que essa leitura que o diretor quer passar ao guiar o olhar do espectador não é tudo. Na verdade, quando a gente vê a cena de um filme, quando a gente chora ou ri, quando esse aluno se percebe no filme, ele mostra um pouco da sua própria identidade. Então, foi possível também fazer uma leitura desse contexto social do aluno, das questões sobre religião e de moradia.

O filme tratou da questão de Moisés, da questão do primogênito também, e muitos deles ficaram muito apavorados com o “se” (que a gente fala que não tem “se” em história); “Se fosse eu naquela época? Iria morrer?”. Então, muitos deles ficavam bastante movidos emocionalmente. O filme nos dá essa possibilidade de trabalho com os alunos e foi muito gratificante trabalhar esse tema no meu mestrado, fazendo, primeiro, um perfil do que chamava mais a atenção deles, e no doutorado fazer o trabalho com os alunos.

Revista Heródoto: Raquel, você poderia falar um pouco da experiência relacionada à sua pesquisa de pós-doutoramento no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE-USP) sobre amuletos egípcios?

Funari: Bem, um tema que também me chamou bastante atenção são os amuletos. Meus alunos sempre gostaram muito do olho de Hórus, o “olho que tudo vê”, dos escaravelhos, e eles têm algumas leituras sobre os usos

deles. Então, eu organizei um projeto, que foi, felizmente, aceito no Museu de Arqueologia e Etnologia, onde realizo uma pesquisa supervisionada pelo professor Vagner Porto. E nós, em meio a pandemia, estamos trabalhando via *Google Meet* a aplicação de um questionário. Há uma recepção muito grande, e é muito interessante trabalhar com questões sócio-emocionais que os amuletos podem ocasionar.

O que se buscava com esses amuletos? Ter uma vida eterna, a felicidade e a saúde. Então, eu fiz a transposição para hoje; e, nesse momento que estamos vivendo, fala-se muito de coisas tais como: “não posso ir à escola”, “ não posso vivenciar situações que eu vivia há algum tempo e durante algum tempo vou viver isso ainda de alguma forma”. As máscaras não vieram para ficar por quarenta dias como a gente pensava, mas por um período muito maior, porque o vírus está aí e estamos passando por muitas questões e temos uma questão política, social e cultural maior por trás.

Mas, foi muito interessante ter uma resposta dos alunos do quanto eles ficam bem sabendo que um amuleto pode trazer felicidade, pode trazer bem-estar; e, então, eles começam a me mostrar: “Ah, eu tenho um amuleto. Quando eu era pequeno, minha mãe me deu uma medalha que me dá sorte”, e, “ eu tenho uma boneca que, toda vez que eu estou triste, eu a abraço e me sinto bem”. Então, a gente começou a fazer esse trabalho com alunos do 6º ano e do 7º ano e foi muito interessante, já que, inesperadamente, começaram a aparecer outros amuletos, não só do Egito, mas moedas, elefantinhos, de outros povos e de outras culturas.

A proposta é fazer um trabalho também com escolas públicas. Eu já atuo em uma escola de Belo Horizonte e duas aqui em São Paulo, para mostrar para os alunos o quanto eles conhecem esses amuletos. Acho que o olho de Hórus está aí nos vigiando muito mais do que a gente imagina, porque eles têm essa concepção desses amuletos, e está sendo muito interessante essa proposta que nós estamos realizando.

Eu tenho tido todo o apoio do MAE-USP. Em tempos de pandemia, é difícil ter o acesso a algumas coisas, mas está sendo muito positivo. Eu acho que é muito mais do que eu esperava: mais uma vez, a Antiguidade nas salas de aula nos mostrando que ela é muito mais presente do que nós podemos imaginar.

Revista Heródoto: Por fim, Raquel, eu gostaria de perguntar sobre uma publicação que você organizou recentemente, em 2020: “*As veias negras do Mundo Antigo: a África e o Mediterrâneo Antigo, a relevância negra revisitada*”, sobre um tema que vem aparecendo bastante aqui no Brasil, a partir de uma perspectiva afrocêntrica da História Antiga. Você poderia apresentar para a gente essa publicação?

Funari: Essa é uma publicação que saiu pela “Novas Edições Acadêmicas”, que foi organizada por mim, pelo professor Cláudio Carlan e pelo professor Filipe Silva. Ela apresenta contribuições de pesquisadores de vários países: Brasil, Portugal, Espanha (o professor José Remesal Rodríguez escreve nessa coleção). Trata-se de uma publicação composta por mulheres e homens que têm um olhar para questões sobre a África, e eu acho que tem sido muito importante o trabalho que tem sido feito em algumas redes sociais e estão chegando nas salas de aula.

A África não é um país, a África é um continente. Então, eu fiz um trabalho com os alunos no ano passado (2020), que foi muito importante para reunir subsídios para discutir esse tema. Porque, existe uma mídia muito forte, que apresentou, por muito tempo, a África como um todo e a gente precisa muito discutir isso.

Eu acredito que faltava ao público brasileiro discutir um pouco mais esse tema, mostrando a centralidade da África para o estudo da Antiguidade, o que é muito importante e dizer o quanto o Brasil deve ao continente africano, o que é evidente. Mas nem todos sabem da importância da África para a História Antiga; então, eu acho que é muito importante que tenhamos a possibilidade de mostrar este tema, de mostrar o quanto a África está presente no mundo antigo – os limites do mar Mediterrâneo são ligados à Grécia e ao Império Romano; o Egito, que está e estava na África, e o Mediterrâneo que tem uma face norte, a Europa, e a outra sul, a africana.

Então, o volume responde a essa preocupação e esperamos ter contribuído do nosso modo, como estudiosos do tema. E que esse tema chegue a outros grupos, para que haja uma discussão. Diz um ditado africano: “Eu sou o que nós somos”; então, eu acho, que a gente precisa discutir bastante isso e mostrar tantos ditados importantes. A gente não pode mais contar a história só do ponto de vista do caçador, a gente tem que mostrar outros pontos de vista. E, eu acho que isso é uma forma de ampliar nossos estudos. Eu agradeço muito a possibilidade de poder divulgar entre vocês o nosso livro.

Revista Heródoto: Raquel, muitíssimo obrigado pela entrevista e por ter comentado esses temas que são tão relevantes. E, para quem nos ouve aqui ou para quem está lendo a entrevista, nós os convidamos a percorrer os outros artigos da revista, sobretudo o do dossiê que têm uma importância enorme para discutirmos a História Antiga no Brasil, a partir dessa perspectiva do ensino.

Funari: Eu que agradeço! Reforço o convite, não perca o nosso dossiê, com certeza você irá se surpreender com nossos colaboradores. Obrigada.

QUESTIONS ABOUT THE TEACHING OF ANCIENT HISTORY IN BRAZIL: INTERVIEW WITH RAQUEL DOS SANTOS FUNARI¹



Interview conducted by Google Meet platform on May 12, 2021.

Link: https://youtu.be/vgfl_XdIYG0

Heródoto (Gilberto Francisco da Silva): Hello, my name is Gilberto da Silva Francisco, I'm a professor of Ancient History in the *Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP*, and I am one of the editors of the magazine *Heródoto*, a magazine of the group "Mundo clássico e suas conexões afro-asiáticas" (*Classical World and its Afro-Asian connections*). Today, the magazine has the great pleasure of receiving the interviewee Raquel dos Santos Funari. She has a degree in History from the *Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte*, a master's and doctorate degree from the *Universidade Estadual de Campinas, Unicamp*, a postdoctoral degree at the *Universidade Federal do Paraná, UFPR*, and she has been working as a postdoctoral fellow at the *Museu de Arqueologia e Etnografia da Universidade de São Paulo (MAE-USP)*². She is the leader of a research group registered at CNPQ (Brazilian National Council for Scientific and Technological Development) and organizer of the dossier on Teaching History in this issue of *Heródoto*.

Raquel, we would like to thank you very much for your contribution to the magazine *Heródoto*, and for your willingness and availability to

¹ Raquel dos Santos Funari: Postdoctoral Researcher, Museum of Archeology and Ethnology of the University of São Paulo – University of São Paulo, Brazil. E-mail: raquelsfunari@uol.com.br; The team of students responsible for the transcription and review of this interview was composed by Ana Karolina Aparecida Alves da Silva, Beatriz Bernardo and Bianca Cristina Xavier. Transcription and revision were coordinated by Professor Gilberto da Silva Francisco.

² Museum of Archeology and Ethnology of the University of São Paulo (MAE-USP).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 09-15.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13759

participate in this interview. I would like to ask a first question: could you talk a little about this dossier about teaching Ancient History that *Heródoto* will publish with your support?

Raquel dos Santos Funari: I am very grateful to Professors Gilberto and Gláydson for inviting me to work in the organization of this dossier. In fact, the topic of Teaching History has a lot of relevance. It is through teaching that we all reach the future citizen. And, in fact, when we are in the classroom, especially in elementary and high school, most of our students will not be historians; thus, it is very important for us to note that, perhaps, in high school, it is the last moment that he has access to the knowledge of History.

Many of my students, for example, arrive with memories from the current 6th grade, from the 1st year of high school, and it is this knowledge that they will take for the rest of their lives when they practice many other professions. In the classroom, we are not training historians. This way, we have a very important role of providing the access to the historic knowledge.

Considering that Antiquity is very far in time and space, the teacher can indicate how attractive it is, how much it tells us about our present. Many of our students, from the beginning, want to be archeologists. They ask a lot about it, especially in the current 6th grade. They are enchanted by Greece, they want to study the Greeks, they want to study the Romans, they want to understand how these cultures came to Brazil. So, I think now it's a moment that we, the teachers, that are in the classroom, need to work with them and show them these relations between modernity and these people from Antiquity, and what we have and what we owe them in the field of language and in other matters.

Then, this is what is in the origin of the dossier, which congregates top researches in Brazil and abroad, with focus to less known subjects such as the Ancient History in modern Greece or in the Indian subcontinent. So, this is a great victory for us. When we sent the invitations to some researchers, we had very positive answers, which shows that the subject, the Teaching of History, has a big relevance today in Brazil, in the classrooms, in the public and private universities. This is a great conquest and the dossier comes to contribute with this.

Heródoto: Raquel, you spoke a little about this scenario of Teaching History in the first years before the university and a little about the dossier in this issue of the magazine *Heródoto*. I would like to know about your experience as a researcher: how does the Teaching of History and Ancient History, in this context, appear to you? And, besides, can you talk a bit

about this universe that you, somehow, embraced in the Teaching of History?

Funari: It was a very interesting experience. You can notice by my accent that I am not *paulistana*³, *paulista*⁴. I am from Belo Horizonte⁵ and I have been in São Paulo for thirty-two years. As soon as I began teaching, I noticed a big interest in Ancient Egypt by the students - in the ancient world in general, but, mainly, in Egypt - and this is how I conducted my research, I was interested in the process that led these students to this subject, where they found information about Egypt, and I started the research that originated my masters a long time later. Many students brought information from the Bible because, today, it's available in many ways and for free. So, they had, there, access to this information; other ones knew comic books, and yet others brought information from their parents.

I started to do some research and search for this information, to verify how it would be interesting to work with these students. It was this way that I involved myself with the Teaching of History. I think we, the teachers, in some way, are involved in this subject since the preparation of our classes, and we have no perception of it. Early on, it made me very impressed.

The students got very impressed with the history of the history of the Hebrews, with the slaving (if there really was Hebraic enslavement in Egypt), with the pharaohs, with what they did. So, I began to work with these questions, and I believe that Antiquity fascinates all of us. We, that are History teachers, when we speak that we are studying some Antiquity subject, we deal with many people that think that we are encyclopedic, and we need to show that we are not; that, actually, we are researchers and scholars of the matter.

Then, I inserted myself in the Teaching of History in many ways. When I came to São Paulo, I was already invited to write in a collection about the fiftieth anniversary of the journal *O Estado de São Paulo*. There and at the journal *Folha de São Paulo* - I worked for both at the same time - and I received a lot of requests about Ancient History. It was interesting when we wrote about the mummification process, we had a great answer from the students, from letters - and it was the time we still received letter from editors, from editorial -; I wrote textbooks, paradidacts, which treat Ancient History: "*O Egito e os faraós sacerdotes*" was one of my firsts. I worked on the curriculum proposal of the State of São Paulo, along with

³ A person who was born in the city of São Paulo, Brazil.

⁴ A person who was born in the state of São Paulo, Brazil.

⁵ The capital of the state of Minas Gerais, Brazil.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 09-15.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13759

professor Glaydson José da Silva, and I ended up with the Ancient History part.

My researches for my masters and doctorate were about Antiquity and its relation with teaching, and I think it is a differential. That is why, usually, the researchers that I knew were specialists in certain subjects (amphorae specialists, coins specialists, for example). I pursued to demystify some notions, I tried to say that History was not a sequence of dates, a sequence of dynasties, but otherwise, a discipline that brings the student to the middle of it, that proposes to them the organization of illustrated thematic dictionaries, comic books, postcards, etc.

Today we have the possibility of working with these students using even internet posts. For example, I asked my students to create posts about the *apotropaic*, a subject that I'm working with the 6th and 7th grade students. The objective is to understand the meaning of the relation between this theme and amulets. I noticed that it could be different, it was an academic activity and in the classroom, all of it made me work on Ancient History, obviously, showing them that the contemporary world has a relation with the past. That we live in the present, and it is very important that we show them that we do not live in the future, that it will be soon. Ancient History gives us this possibility to reflect about what is going on and what knowledge this student has already.

Heródoto: Also related to your research on Teaching History, in your thesis, you made an association between Ancient History and the language of the cinema. Could you talk a bit about your thesis *Reflexões acerca da subjetivação do Antigo Egito na sala de aula, a partir do filme 'O príncipe do Egito'*, that you defended in 2008?

Funari: It was an interesting theme. When I started working with the movie in 2008, it was already ten years old (it's from 1998). I had no idea how much the director orientate the viewer's gaze. Then, when we watch a movie, there is a team behind it that directs this gaze, but, on the other hand, the cultural issues lead us to seek for other information and feelings.

The movie is an epic adventure that took four years to be made. At the time, we did not have the technology we have today. One of the directors is Spielberg, who presents the characterization of Moses' history, a biblical character: his history since the birth until the liberation of his people to the Promised Land. For the directors, it is the dramatic history of two brothers whose future was destined to collide.

I worked at three schools with the question of the feminine and masculine view, with the gender perspective. It was a public school in Belo Horizonte and two privates here in São Paulo: the *Escola Municipal Francisco*

Magalhães, in Belo Horizonte, the *Colégio Iavne*, which is an orthodox Jewish school here in São Paulo, and the Santo Américo school.

It was very interesting! For example, in relation to the plagues of Egypt, the students from the municipal school showed things that were not in the movie. I worked a lot with drawings and an element that appeared in the representation of the plagues, in very detailed drawings, were well drawn cockroaches, even with their little paws and the color details. I went to visit the school and asked “but there are no cockroaches in the movie, where did you see those cockroaches?” and they said: “teacher, at my house, the plagues as the cockroaches. As my house, the nearby sewers bring these animals. The reading I made of the plagues is very different from the one Moses did”. Then, this took me to the question of subjectivity. For example, the students of the Jewish school knew all the names and draw Moses making the crossing of the Red Sea with Kippah. And I said to them: “but there was no Kippah on the movie”; and they said: “teacher, without Kippah, there is no identity to our people”. I’m talking about students between ten or eleven years old.

Somehow, the movie showed that this reading that the director wanted to convey when guiding the viewer’s look is not all. Actually, when we see the scene in the movie, when we laugh or cry, when this student perceives himself in the movie, it shows a little of his own identity. So, it was also possible to make a reading of the social context of the student, of questions about religion and dwelling.

The movie treated the matter of Moses, the matter of primogeniture too, and many of them got very scared with the “what if” (the “what if” that we say do not exist in history); “What if I was in that time? Would I die?”. Then, many of them were very emotionally touched. The movie gives us this possibility of working with students, and it was very gratifying to work this theme on my masters, making, first, a profile of what caught their attention, and, on my thesis, to work with the students.

Heródoto: Raquel, could you speak a little about your experience related to your post-doctoral research at the *Museu de Arqueologia e Etnologia* of *University of São Paulo* (MAE-USP) about Egyptian amulets?

Funari: Well, the amulets are a theme that also caught my attention. My students always liked the Eye of Horus a lot, the “All-seeing eye”, of the scarabs, and they have some readings about their uses. So, I organized a project that was, happily, accepted at the *Museu de Arqueologia e Etnologia*, where I research under professor Vagner Porto. And we, amidst the pandemic, are working on the application of a questionnaire, through *Google Meet*. There is a very big reception, and it’s very interesting to work with socio-economic questions that the amulets may bring.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 09-15.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13759

What were the functions of those amulets? To have an eternal life, happiness and well-being. So, I made a transposition for today; and, at this moment we are living, there are a lot of talks like: "I can't go to school", "I can't live in situations that I lived in some time ago and during some time I will still live it somehow". The masks did not come for only forty days as we thought, but for a much longer time, because the virus is here, and we are going through many questions and there is also a bigger political, social and cultural question behind it all.

But, it was very captivating to have an answer from the students about how good they feel knowing that an amulet can bring happiness and well-being; and then, they begin to show me: "Ah, I have an amulet. When I was younger, my mother gave me a medal that brings me luck", and "I have a doll that, every time I'm sad, I hug it and I feel fine". So, we started to work with the students from 6th and 7th grades, and it was very intriguing, since, unexpectedly, other amulets came up, not only from Egyptian ones, but coins, little elephants, from other people and cultures.

The proposal is to make this work also in public schools. I already work at a school in Belo Horizonte and two, here, in São Paulo, to show the students how much they know these amulets. I think that the Eye of Horus is watching us more than we imagine, because they have this perception of these amulets, and this proposal we are doing is very exciting.

I have all the support from MAE-USP. In times of pandemic, it's hard to have access to some things, but it is very positive. I think that it is much more than I expected: once again, Antiquity in the classrooms is showing us that it is much more presente than we can even imagine.

Heródoto: Lastly, Raquel, I would like to ask about a publication that you organized recently, in 2020: "*As veias negras do Mundo Antigo: a África e o Mediterrâneo Antigo, a relevância negra revisitada*" (*The black veins of the Ancient World: ancient Africa and Mediterranean, the black relevancy revisited*), about a subject that is current here in Brazil, from an Afrocentric perspective in Ancient History. Could you present this publication for us?

Funari: This book was published by "*Novas Edições Acadêmicas*", was organized by me and professors Cláudio Carlan and Filipe Silva. It presents contributions by researchers from many countries: Brazil, Portugal, Spain (professor José Remesal Rodríguez wrote to this collection). It's a publication made by women and men that have a look at issues about Africa, and I think that the work that has been made on some social media is very important and is reaching the classroom

Africa is not a country; it is a continent. Then, I made a project with the students last year (2020) that was very important to gather subsidies to

discuss this theme. Because, there is a very strong view that showed, for the longest time, Africa as a whole, and we need to discuss it.

I believe that it lacked the Brazilian public to discuss this matter more, showing the centrality of Africa to the study of Antiquity, which is essential, and to show how much Brazil owns the African continent, which is obvious. But, not everyone knows the importance of Africa to the Ancient History; so, I think that it is critical that we have the possibility to show this theme, to show how much Africa is present in the Ancient world - the limits of the Mediterranean Sea are connected to Greece and the Roman Empire; the Egypt which has always been in Africa, and the Mediterranean that has a northern border, the Europe, and a Southern one, the African.

So, the volume answers this concern, and we hope to contribute in our own way, as scholars of the theme. And that this theme may reach other groups, so that discussions came up. There is an African saying: "I am what we are"; so I think that we need to discuss this a lot and show many other important sayings. We cannot tell the history from the point of view of the hunter, we have to show others points of view. And I think it is a way to amplify our knowledge. I am very grateful for the opportunity to share this book with you.

Heródoto: Raquel, thank you very much for the interview and for talking about these themes that are so relevant. And for those who are listening to us, or reading the interview, we invite you all to take a look at the other articles of this issue of the magazine, especially the dossier, that has a great importance for the discussion of Ancient History in Brazil from the perspective of teaching.

Funari: Thank you! I second the invitation, don't miss out our dossier, I am sure you will be amazed with our collaborators. Thank you.

APRENDER MITOLOGIA NOS MUSEUS, PALÁCIOS E JARDINS

Filomena Barata¹

Resumo

Pretende-se com o projecto “Aprender Mitologia nos Museus, Palácios e Jardins” fazer o reconhecimento de alguns Mitos que nos acompanham ao longo dos séculos, representados em edifícios ou espaços públicos.

Palavras-chave

Mitologia; museus; palácios; jardins.

¹Museu Nacional de Arqueologia, Lisboa, Portugal. E-mail: barata.filomena@gmail.com
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

Abstract

The project “Learning Mythology in Museums, Palaces and Gardens” aims to recognize some Myths existing in buildings and public spaces that have accompanied us throughout the centuries.

Keywords

Mythology; museums; palaces; gardens.

“Olha, até Atlas está bem aflito, e a custo sustém nos ombros o eixo incandescente do céu”. Ovídio, *Metamorfoses*, Livro II



Imagem 01: "Atlas e Europa", Sala de D. João VI, sul/nascente Arcângelo Foschini. Palácio Nacional da Ajuda. Lisboa.

1 - O Projecto

Os grandes mitos da Grécia antiga estão, directa ou indirectamente, ainda presentes na nossa cultura. De tal forma que os temas mitológicos e as alegorias são uma constante nos elementos decorativos ou de mobiliário de palácios, monumentos e jardins portugueses. Muitos espaços e coleções dos nossos museus contemplam estas temáticas, ao longo dos séculos.

Tentaremos, assim, abordar a Mitologia entendida como história de personagens sobrenaturais, cercados de simbologia e venerados sob a forma de deuses, semideuses e heróis, que regiam as forças da Natureza e do Cosmos; é contada através de um conjunto de fábulas que explicam a origem dos mitos, das divindades mitológicas, que tinham nas mãos o destino dos homens e regiam o mundo.

Quer para os Gregos, quer para os Romanos, os Mitos são parte integrante da sua crença. Uma multidão de deuses, semideuses e heróis explicam a origem da vida, o Cosmos, as forças da Natureza, as estações do ano, a morte, a fertilidade, a guerra, a paz.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

Entre muitos deuses da Natureza, temos o mundo das divindades da Floresta, dos Faunos, dos Sátiros, das Ninfas, em todas as suas feições, de Dioniso/Baco, das Bacantes, e todas as outras deidades dos bosques, das montanhas, dos mares, das propriedades agrícolas e dos ciclos ou Estações do Ano. Deméter/Ceres, Dioniso/Baco, Vertumno e Pomona, Zéfiro e Flora, Pã e Silvano, protegendo os jardins e as árvores de fruto, serão algumas que agora nos acompanharão.

O projeto “Aprender Mitologia nos Museus, Palácios e Jardins” da [Associação Clenardus: Promoção e Ensino da Cultura e Línguas Clássicas](#), Grupo de Cultura, tem como objectivo principal desenvolver um conjunto de actividades que visa o estudo da Mitologia Clássica, através da Literatura, da Arqueologia e da História de Arte.

A estratégia para o desenvolvimento do projecto passa por organizar visitas orientadas a espaços onde a Mitologia esteja presente, realizar encontros e acções de Formação e elaborar um banco de dados temático.

O Projecto iniciou-se, em 2018, com um conjunto de acções realizadas no Palácio Nacional da Ajuda e no Museu Nacional dos Coches, inaugurado em Lisboa por iniciativa da rainha D. Amélia d’Orleães e Bragança, princesa de França, casada em 1886 com o futuro rei de Portugal D. Carlos I, com a designação de “Museu dos Coches Reaes”. Mas incluiu também o Museu Nacional de Arqueologia, criado por Decreto Régio em 1893, sob a designação de “Museu Etnológico Português”, e o “Museu Municipal de Loures”.

Gradualmente estendeu-se a outros locais, através da participação no “Festival Romano”, em actividades promovidas pelo Museu de S. Miguel de Odrinhas, Sintra; no Festival Romano de Alter do Chão; no Colégio Militar - Palácio de Mesquitela; no Museu da Fundação da Cidade Romana da *Ammaia*, Marvão, no Museu Arqueológico Municipal do Fundão e no Museu Municipal de Serpa, entre outras². Também se efectuaram várias acções de formação e visitas orientadas a outros jardins de Museus e Palácios portugueses, a exemplo da Quinta da Regaleira; do Palácio de Queluz.

²Aproveito para agradecer publicamente a todas as entidades mencionadas neste trabalho que permitiram que fosse possível o desenvolvimento deste projecto.

Foram ainda realizadas várias conferências e acções de formação sobre o tema.

Devido à pandemia que atravessamos muitas das iniciativas tiveram de encontrar alternativas não presenciais, tendo-nos socorrido dos meios disponíveis online, designadamente através da criação de quizzes (inquéritos). [Aqui](#)

Foram também dados vários contributos na execução de exposições virtuais para a *Google Arts and Culture*, com a colaboração da signatária, a exemplo do [Mosaico das Musas](#); O [Longo Caminho de Baco](#) e de [Uma longa Viagem: os Coches e os seus Mitos](#), realizada em torno dos três majestosos Coches da Embaixada de D. João V ao Papa Clemente XI (1716).



Imagem 02: Os três coches da Embaixada de D. João V ao Papa Clemente XI. Coche da Coroação de Lisboa, Coche dos Oceanos e Coche do Embaixador, Ao centro Coche dos Oceanos. Museu Nacional dos Coches, Lisboa Fotografia: Pedro Beltão. Museu Nacional dos Coches.

Os Coches da Embaixada, construídos em Roma no mais perfeito estilo barroco, apresentam diversos elementos simbólicos e alegorias à Pátria que se mesclam com a Mitologia clássica, sendo possível, através deles, conhecer episódios curiosos e inéditos da História de Portugal.

A exposição o [“Longo Caminho de Baco”](#) organizou-seem volta do Coche das Infantas, uma viatura de aparato, datada de meados do século XVIII, *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

utilizada pelas quatro infantas filhas de D. José I: D. Maria Francisca, futura rainha D. Maria I, D. Maria Ana Francisca Josefa, D. Maria Francisca Doroteia e D. Maria Francisca Benedicta. Ricamente decorado com motivos *rocaille*, nele estão representadas muitas figuras mitológicas, a exemplo de Vénus e de Baco.



Imagem 03: Palácio Nacional da Ajuda.
<http://www.matrizpix.dgpc.pt/MatrizPix/Fotografias/FotografiasConsultar.aspx?TIPOPESQ=2&Numpag=1&regpag=50&critério=O+Cons%c3%adlio+dos+Deuses&idfoto=103755>, 2014 Copyright:© DGPC [Aqui](#)



Imagem 04: Pintura mural "Neptuno é informado por Mercúrio da realização do conselho", Sala de D. João VI, tecto, poente/norte. Arcângelo Foschini. Fotografia: José Paulo Ruas, 2014© DGPC. [Aqui](#)

Tentou-se que as visitas temáticas em torno da Mitologia fossem também acompanhadas pela componente literária, tanto mais que muita dela influenciou a criação das obras artísticas. Este é o motivo pelo que as tentaremos associar também aqui.

Não podemos aqui deixar de invocar o grande poeta Luís de Camões (1524-1580), autor da epopeia *Os Lusíadas*. Tratando-se de uma das obras mais importantes da literatura portuguesa e expoente do Classicismo, onde se mesclam factos da História Portuguesa e intrigas dos deuses *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

grego-romanos, que procuram ajudar ou inibir o navegador português, a epopeia de Camões inicia-se com o Consílio dos Deuses, tema que será representado amiúde na pintura ou em tapeçarias, desde o século XVII.

20

"Quando os Deuses no Olimpo luminoso,
Onde o governo está da humana gente,
Se ajuntam em consílio glorioso
Sobre as cousas futuras do Oriente.
Pisando o cristalino Céu formoso,
Vêm pela Via Láctea juntamente,
Convocados, da parte do Tonante,
Pelo neto gentil do velho Atlante.

21

Deixam dos sete Céus o regimento,
Que do poder mais alto lhe foi dado,
Alto poder, que só co pensamento
Governa o Céu, a Terra, e o Mar irado.
Ali se acharam juntos num momento
Os que habitam o Arcturo congelado,
E os que o Austro tem, e as partes onde
A Aurora nasce e o claro Sol se esconde.
Canto I, *Os Lusíadas*. Edição Expresso.

2 - Os Deuses e a sua representação

Verificámos, através das nossas visitas temáticas, que, quer na pintura parietal e azulejar, quer na estatuária, em vários outros elementos decorativos e mesmo no mobiliário, em Época Moderna, desde o século XVIII, os deuses são uma constante em múltiplos espaços.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

O conjunto das divindades aquáticas são das mais recorrentes no território nacional, sob todas as suas formas, normalmente associadas a fontes, fontanários, embora também surjam noutros contextos, designadamente na pintura parietal, mas ainda em objectos de uso comum, mencionando, apenas a título de exemplo loiças e mesmo paliteiros. Posídon/Neptuno, o deus dos Mares é, sem dúvida, muito do nosso apreço, bem como todo o seu séquito.

Anfitrite, filha da ninfa Dóris e de Nereu, portanto uma nereida, esposa de Posídon e deusa dos mares, é também amiúde representada. Os Tritões são, pois, uma contante nas nossas expressões mitológicas. Como que fazendo juz a texto da Antiguidade que os dava como habitantes do Ocidente.

“Uma embaixada de olisiponenses, para esse efeito enviada, anunciou ao embaixador Tibério que tinha sido visto e ouvido, numa gruta, tocando búzio, um Tritão cuja forma é bem conhecida. Também não é falsa a ideia que se tem das Nereidas, com corpo coberto por escamas, mesmo na parte em que têm figura humana. De facto, também na mesma costa se avistou uma em agonia e cujo canto triste os habitantes ouviram ao longe.” GUERRA, Amílcar. *Plínio-o-Velho e a Lusitânia*. 1995.

Também o primordial Oceano é muito representado. Era, na Mitologia Clássica, o grande Rio que rodeava a Terra, filho primogénito de Úrano (Céu) e de Gaia (Terra), ou seja, o mais velho dos Titãs. Era como a personificação das águas correntes e de todas as fontes de água doce que existem no planeta Terra.



Imagem 05: Anfitrite e o seu séquito. Coche de D. Maria Francisca Benedicta. Giuseppe Troni (Turim, 1739 - Lisboa, 1810). Picadeiro Real/ Museu Nacional dos Coches.

Plínio-o-Velho (23 -,79 d.C.) afirmava que:

“O mundo inteiro é cingido por mar que corre a toda a volta segundo um grande círculo; e não é de modo nenhum necessário procurar provar por argumentos o que é já conhecido pela experiência.

Hoje em dia, a partir de Gades e das colunas de Hércules, navega-se em todo o oceano Ocidental, contornando a Espanha e as Gálias. Quanto ao oceano Setentrional, ele foi percorrido na sua maior parte, quando, sob os auspícios do divino Augusto, uma frota fez a volta à Germânia até ao promontório dos Cimbros; (...).” (Plínio, o Velho *NH*, II, 166-168).

O Oceano tem, entre nós, representações desde a ocupação romana do território, salientando o fabuloso “Mosaico do Oceano” com associação aos ventos (Euro e Bóreas) de *Ossonoba*, datável dos séculos II-III. Parece indiciar a importância marítima da *cidade*, porto onde se cruzariam influências diversas do norte de África e do Oriente mediterrâneo. Também em Alter do Chão, no Mosaico da Casa da Medusa, o Oceano está figurado.

Em épocas mais recentes da História, pós Renascimento, o Oceano e o Rio Tejo fazem-se representar, muitas vezes, com os atributos semelhantes ao de Posídon e as Nereidas são substituídas pelas Tágides, ou ninfas do Tejo, aludindo à obra camoniana.

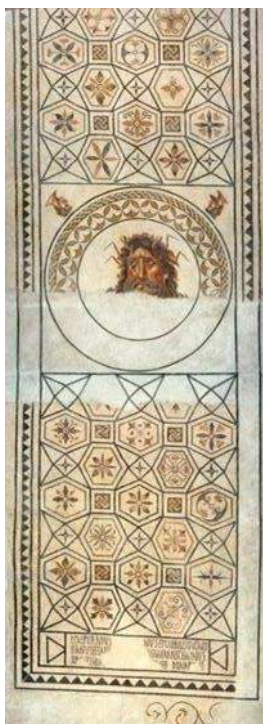


Imagem 06: Mosaico do Oceano. Século II ou inícios do III d.C. Museu Municipal de Faro.



Imagem 07: "O Pai Oceano sentado sobre uma balêa, he acompanhado pelas suas filhas Nereidas". Número de Inventário: 51840 DIG. Palácio Nacional da Ajuda. Sala de D. João VI, Topo Sul. Arcângelo Foschini. Fotógrafo: José Paulo Ruas, 2014 Copyright:© DGPC. [. Aqui](#)



Imagem 08: Rio Tejo. Palácio do Marquês de Pombal. Fotografia: Horácio Ramos.

A intervenção efectuada no século XIX, no Palácio da Ajuda, de que falaremos neste trabalho, é um exemplo de como se leva ao expoente essa relação com as divindades do panteão clássico, quando o próprio rei, D. João VI, é representado a regressar a Portugal vindo do Brasil, no carro do deus dos Mares com todo o seu séquito.



Imagem 09: Copyright: Alegoria do Feliz Regresso de D. João VI (pormenor), Palácio Nacional da Ajuda. Arcângelo Foschini, 1825. Fotografia: José Paulo Ruas, 2014© DGPC Número de Inventário: 51834.03

Também nas viaturas hipomóveis, sejam as Reais, da Nobreza ou mesmo as Clericais, nos seus painéis exteriores, reflectem o classicismo que já

poeta Camões havia consagrado n'Os *Lusíadas* e que o barroco e neo-classicismo retomarão.

Alguns dos expoentes da consagração da cultura clássica nas viaturas hipomóveis são, do meu ponto de vista, o coche de D. Maria Francisca Benedicta, em exposição no antigo Picadeiro Real/Museu dos Coches, e o Coche das Infantas, no novo Museu dos Coches, bem como os Coches da Embaixada de D. João V ao Papa Clemente XI.

O Palácio do Marquês de Pombal, Oeiras, edificado entre 1720 e 1730, é um exemplo notável do património dessa centúria, com projecto de Carlos Mardel, famoso arquiteto húngaro que teve papel privilegiado na reconstrução pombalina de Lisboa, aquando do terramoto de 1755. Os Jardins do Palácio, inspirados no Palácio de Versailles, ostentam uma riqueza assinalável, no que respeita a elementos mitológicos, quer representados em azulejos, como em estatuária. Num desses painéis de azulejos sobressai a representação de Apolo e das Musas.

A presença da Abundância, no seu salão nobre do Palácio, remete-nos a outros lugares onde esta divindade alegórica, geralmente coroada de flores, segurando a cornucópia, garante a prosperidade da Casa ou da Viatura, a exemplo do Coche das Infantas de que falaremos.

Aqui, logo à entrada do Palácio Marquês de Pombal, embora não pertençam à sua construção original, deparam-se-nos duas estátuas colossais de Fauno e Polifemo, que nos introduzem nos mitos da Natureza. Também nas fachadas do Palácio pontuam outras divindades, como Juno/Hera, Atena/Minerva e Afrodite/Vénus.



Imagem 10: Palácio Marquês de Pombal, Oeiras. Fotografia a partir de [Aqui](#)

As Estações do Ano, esse tema recorrente, ao longo dos séculos, desde Época Romana, também estão presentes no jardim do Palácio do Marquês de Pombal, bem como as divindades marinhas.

Na mitologia grega, *Horae*, filhas de Zeus e Témis, representavam as estações do ano e personificavam a ordem do mundo e as horas do dia.

Inicialmente eram referidas apenas três: Irene (paz), Dice (justiça) e Eunómia (disciplina). Mas existem mais nove Horas que são guardiãs do ciclo anual de crescimento da vegetação e das estações do ano (Talo, Carpo, Auxo, Acme, Anatole, Dice, Diceia, uma deusa menor da Justiça, Eupória, Gimnásia).

Para alguns autores Clóris, deusa da Primavera, correspondendo entre os Romanos à Flora, era também uma das Horas.

As *Horae* eram também as guardiãs das portas do Olimpo, organizando a passagem das estrelas e participavam do cortejo de Afrodite e dos demais deuses e deusas relacionados com o trabalho agrícola e à passagem das estações. Eram responsáveis por guardar a ambrósia, alimento dos deuses e oferecê-lo aos humanos que merecessem a imortalidade e a divinização.

Por vezes foram associadas às Moiras que eram suas meias-irmãs. Cuidaram de Hera na sua infância e ajudaram no aperfeiçoamento de Pandora, tendo assistido ao nascimento de Hermes e Dioniso.

Gradualmente as *Horae* passaram a personificar a divisão do dia e foram consideradas filhas de Cronos - o Senhor do Tempo que consome as suas próprias criações - e companheiras do Sol e da Lua, motivo pelo que a presença de Cronos se faz sentir até nos objectos de mobiliário e pessoais.

Dada a sua conotação com o Tempo, são recorrentes as representações de Cronos em objectos de relojoaria espalhados por inúmeros Palácios portugueses.



Imagem 11: Relógio de mesa (três mostradores). Número de Inventário:16127
TCFotografia: José Pessoa, 1996. Copyright: © DGPC.



Imagem 12: Tampa gravada com ilustração mitológica encomendada por Carvalho Monteiro a Luigi Manini. Reverso. Fotografia: Museu do Tempo, Besançon. Comentário a partir de: Manuel J. Gandra, [António Augusto Carvalho Monteiro. Imaginário e Legado](#).³

No Palácio Nacional da Ajuda, deparamos no tecto da escadaria de acesso ao primeiro piso do palácio como uma das mais belas representações de Cronos, situação que se repete noutros locais.

³ A história deste relógio, identificado como Leroy 01, começa em 1867, quando o conde moscovita Nicolas Nostitz encomendou à famosa casa de relojoaria Le Roy & Fils, mais tarde L. Roy & Cie., um relógio com onze complicações, que veio a ser exposto na Exposição Universal de Paris de 1878. Com a sua morte, em 1897 António Carvalho Monteiro adquiriu o relógio, porém, mandou acrescentar-lhe mais complicações. O relógio Leroy 01, actualmente em exposição no Museu do Tempo (Besançon, França), foi fabricado, entre Janeiro de 1897 e 1900, pelo relojoeiro Charles Piquet, da firma de Relógios de Precisão Le Roy, de Besançon (França). A encomenda foi feita por António Augusto Carvalho Monteiro, de acordo com a sua idealização e minuciosas instruções. In: Manuel J. Gandra, *António Augusto Carvalho Monteiro Imaginário e Legado*. https://www.academia.edu/16414899/A_A_Carvalho_Monteiro_imagin%C3%A1rio_e_legacy



Imagem 13: Cronos devorando um dos filhos, enquanto Reia segura uma das crianças no braço esquerdo. Século XIX. PNQ 1884. Palácio Nacional da Ajuda. [Aqui](#)



Imagem 14: Cronos. Palácio Nacional da Ajuda;

Assinalamos que, em território português, há vários exemplares musivos, de que salientamos os das *Villae* Romanas do Rabçal, de Conímbriga e de Pisões com representações das Estações do Ano.

Também de época romana são imensas as referências literárias às Quatro Estações, recordando o exemplo de vários autores, entre eles poeta Virgílio:

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

“(...) Quando renasce a Primavera, e frios regatos correm das montanhas cobertas de neve, e o Zéfiro desagrega as leivas, é chegada a ocasião dos bois começarem a gemer sob o peso do arado tanchando a fundo, e de rebrilhar ao sol a relha desgastada pelo roçar nos sulcos. (...)”

Virgílio, *As Geórgicas*, IV (ed. Ruy Mayer, Livraria Sá da Costa, 1948.)

Por sua vez, Ovídio (43 a.C. - 17 ou 18 d.C.), fazendo uma correlação das estações do ano com a vida individual, recorda-nos que:

"Não há coisa alguma que persista em todo o universo. Tudo flui, e tudo só apresenta uma imagem passageira. O próprio tempo passa como um movimento contínuo, como um rio...

O que foi antes já não é, o que não tinha sido é, e a todo instante traz algo novo. Vês a noite, próxima do fim, caminhar para o dia, e a claridade do dia suceder a escuridão da noite... Não vês as estações do ano se sucederem, imitando as idades de nossa vida? Com efeito, a Primavera, quando surge, é semelhante à criança nova... A planta nova, pouco vigorosa, rebenta em brotos e enche de esperança o agricultor. Tudo floresce. O fértil campo resplandece com o colorido das flores, mas ainda falta vigor às folhas. Entra, então, a quadra mais forte e vigorosa, o verão: é a robusta mocidade, fecunda e ardente. Chega, por sua vez, o outono: passou o fervor da mocidade, é a quadra da maturidade, o meio-termo entre o jovem e o velho; as tēmporas embranquecem. Vem, depois, o tristonho inverno: é o velho trôpego, cujos cabelos ou caíram como as folhas das árvores, ou, os que restaram, estão brancos como a neve do caminho.

Também nossos corpos mudam sempre e sem descanso... E também a natureza não descansa e, renovadora, encontra outras formas nas formas das coisas”.

Ovídio, *Metamorfoses* (tradução de Bocage).

Por sua vez, Claudiano (ca.. 370 -404) assim se refere à Primavera:

“Ó caríssimo pai da Primavera, que sempre reinas através dos meus prados com sopro folgazão e refrescas a estação com o teu contínuo hálito, observa a reunião das ninfas, a excelsa descendência do Tonante, pelos nossos campos dignando divertir-se (...) E o Zéfiro sacode as asas de um novo néctar impregnadas e fecunda as terras com um febril rocio. Para onde quer que voe segue-o rubor primaveril. Toda a terra rebenta em ervas, e a abóbada celeste descobre-se num sereno céu aberto. Pinta as rosas em sanguíneo esplendor, veste de negro os mirtilos e pinta as violetas com uma aprazível cor escura”.

Claudiano (c. 370 - 404), *Rapto de Prosérpina*



Imagem 15: Mosaico das Estação do Ano: Primavera, Verão e Outono. *Villa Romana do Rabçal*

As representações das Estações do Ano seguem a figuração mais comum das mesmas. Genericamente, a Primavera é simbolizada por uma jovem com flores, personificada pela deusa Flora; a deusa Deméter/Ceres é a alegoria do Verão, com o usual ramo de espigas; Baco é a alegoria do Outono e um ancião com um braseiro nas mãos simboliza, normalmente, o Inverno.

Deméter, a deusa da agricultura e das colheitas, era na Mitologia Grega filha de Cronos e de Reia, segundo Hesíodo, ou de Ops, Vesta, ou Cíbele, segundo outras versões do mito.

Deméter/Ceres surge em Roma, a par de Perséfone/Prosérpina e Dioniso/Baco, por volta do século V a. C., sendo-lhe conferidos amplos poderes: deusa da Terra, a “Deusa-Mãe”, da Natureza, protectora das mulheres e dos partos, e do amor maternal. Sendo deusa da agricultura, acompanha Dioniso, deus da vinha e do vinho, para ensinar os homens a cultivarem a terra.

Teve uma filha com seu irmão Zeus chamada Perséfone (a Prosérpina romana) que vivia meio ano nas profundezas da Terra e outra metade vinha ajudar a sua mãe. Com o seu regresso inaugurava-se a nova estação, marcada pelo Equinócio da Primavera.

A *Floralia* era o festival romano realizado em honra à deusa, para consagrar as florações da Primavera. Sob a protecção do oráculo dos livros Sibilinos, em 238 a. C., foi construído um templo em honra de Flora, dedicado em 28 de Abril.



O Outono, representado por Dioniso/Baco, o deus grego das festas, do vinho e da fecundidade, cuja representatividade é enorme, no nosso território português, ao longo dos séculos, merece-nos um destaque particular. Segundo algumas versões do mito, foi morto pelos Titãs e cortado em 14 pedaços, motivo pelo que é considerado entre as “Religiões

Mistéricas”. Noutras versões do mito assume-se Dioniso ou Baco como filho de Zeus/Júpiter e da princesa Seméle.

Associado a *Liber Pater* e sua divina esposa *Libera*, gradualmente estas duas divindades relacionadas com a fertilidade e o vinho foram assimiladas por Dioniso/Baco.

“Até aqui tratei o cultivo dos campos e os astros do céu.
Agora, Baco, cantar-te-ei, e contigo as árvores silvestres
e os frutos da oliveira que crescem vagarosamente.
Vem até aqui, ó Leneu, meu pai! Aqui está tudo cheio das tuas oferendas. Para ti,
carregado das outonais parras,
floresce o campo, espuma a vindima em talhas cheias.
Vem até aqui, ó Leneu, meu pai! E, tirando os coturnos,
tinge comigo as pernas nuas com o novo mosto”.
Vergílio, *Geórgicas*, (Int. Tr. e notas: Gabriel A. F. Silva), Livros Cotovia. Lisboa.
2019.

Baco foi uma das divindades que mais expressão teve na Lusitânia romana. Séculos mais tarde, encontrá-lo-emos profusamente figurado em pinturas parietais, azulejos ou cerâmicas, bem como nos coches e berlindas, ricamente ornadas com pinturas e esculturas mitológicas nos seus painéis e alçados.



Imagem 17: Baco - Alegoria do Outono. Palácio Nacional da Ajuda.



Imagem 18: Dioniso/Baco. Quinta da Regaleira, Sintra



Imagem 19: Baco. Palácio Nacional de Queluz.

De Época Romana destacamos o célebre “Mosaico das Musas”, proveniente da *villa* romana de Torre de Palma, Monforte, onde, num dos seus painéis, se representa “o Triunfo Indiano de Baco”.

Conhecida é essa grande viagem mitológica percorrida por Baco no Oriente, até à Índia. De regresso, vitorioso, faz-se acompanhar por um séquito, onde participam Sileno; Bacantes; Ninfas; Sátiros e mesmo o deus Pã. “O Triunfo Indiano de Baco” é tema recorrente na pintura, em tapeçarias e outros suportes.

"(...) Ora, o sacerdote ordenara que um festival

fosse celebrado, e que as servas e as matronas, dispensadas

dos seus afazeres, cobrissem o peito com peles de animais,
soltassem do cabelo as fitas, e, de grinaldas na cabeça, tirsos
frondosos empunhassem. Vaticinara ainda que a ira do deus,
se ofendido, seria terrível. Obedecem matronas e jovens.
Pousam os teares e os cestos e os novelos deixados a meio,
queimam incenso, invocam Baco: chamam-lhe Brómio, Lieu,
Filho do Fogo, Nascido duas vezes, Único a ter duas mães.
A estes somam o nome Niseu, o de Tioneu de cabelo intonso,
E, com o de Leneu, o de Plantador da videira festiva,
e o de Nictélio e o de seu pai, Eleleu, e de iaco e de Évan,
e todos os outros títulos sem conta que os povos da Grécia
te conferem, ó Líber."

(Ovídio, *Metamorfoses*, Livro IV vv: 1-25, 2004)



Imagem 20: Triunfo de Indiano de Baco. Painel do Mosaico das Musas. *Villa romana de Torre de Palma*. Museu Nacional de Arqueologia.



Imagem 21: Baco e Ariadne. Conche das Infantas. Museu dos Coches. Fotografia: Pedro Beltrão.⁴



Imagem 22: Representação báquica. Quinta do Conventinho, Loures.

⁴ O Coche das Infantas é ricamente decorado com temas mitológicos.



Imagem 23: Cangirão de faiança, com representação de um Sátiro. Na tampa está figurada uma personagem feminina, muito possivelmente uma Ninfa. Fábrica de Louça de Sacavém, com marca gravada Sacavém e datado de 1925. Fotografia e comentário de Museus de Loures.



Imagem 24: Caneca de prata e marfim. N.º de Inventário: 465. Palácio Nacional da Ajuda. Bojo cilíndrico decorado em alto relevo com sátiros e *putti* celebrando a festa do vinho. [Aqui](#)

O poeta da grande epopeia *Os Lusíadas* dá a Baco o papel de opositor à viagem dos Portugueses à Índia, no Concílio dos Deuses. Contudo, assume os filhos ou companheiros de Baco como os progenitores dos povos da Lusitânia, fazendo-a equivaler ao actual Portugal.

"Esta é a ditosa pátria minha amada,

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

A qual se o Céu me dá que eu sem perigo

Torne, com esta empresa já acabada,

Acabe-se esta luz ali comigo.

Esta foi Lusitânia, derivada

De Luso, ou Lisa, que de Baco antigo

Filhos foram, parece, ou companheiros,

E nela então os Íncolas primeiros".

(Camões, *Os Lusíadas*, Canto III)

Pã (Lupércio ou *Lupercus* em Roma) é também uma das personagens constantes na iconografia portuguesa. Presente no séquito de Baco, era meio homem, meio animal, figurando as forças da natureza. Filho de Hermes/Mercúrio e de Penélope, segundo algumas narrativas mitológicas; de Júpiter com a ninfa Timbres ou Calixto, segundo outras; ou mesmo de Ar com uma Nereida ou ainda do Céu e da Terra, teria nascido com cornos e pernas de bode e era muito irrequieto.

Terá sido ao seu desejo pela ninfa Siringe, escondida entre as canas para dele fugir, que se deve o aparecimento da flauta com o seu nome. A música apresenta-se aqui, como em muitos outros mitos, um elemento civilizacional e apaziguador, pois é graças a ela que Pã acaba por ser aceite pelas ninfas que dele se afastavam, porque a sua figura assustava, causando pânico.



Imagem 25: Painel com representação de Pã e Siringe. Coche de D. Maria Francisca Benedicta. Museu Nacional dos Coches.



Imagem 26: Pã, palácio Nacional de Queluz.



Imagem 27: Representação de Pã. Quinta da Regaleira, Sintra

Mas a riqueza da estatuária de cariz mitológico não termina por aqui, num dos espaços já referido, o Palácio Marquês de Pombal.

Uma outra Ceres já havia feito a aproximação ao jardim, na balaustrada que o antecede, bem como um conjunto de outras divindades como Diana/Selene, Minerva e ainda heróis, como Hércules.

Múltiplas são, aliás, as representações de Diana/Selene em museus e jardins nacionais.

Artemisa/Diana, irmã de Apolo, também é representada de forma recorrente, a exemplo do actual Museu Nacional do Traje, outrora Palácio Angeja-Palmela.

Tal como Hélio, a partir de sua identificação com Apolo, é chamado *Febo* ("brilhante"), Selene, a partir da sua homologação com Artemisa, também é comumente referida pelo epíteto *Phoebe* (forma feminina). Assim como Hélio conduz o carro do sol, Selene é a deusa lunar e conduz o seu carro, até ao raiar da aurora, personificada em Eos.



Imagem 28: Diana/Selene (?) Fotografia: Horácio Ramos. Palácio Marquês de Pombal.



Imagem 29: Diana. Museu Nacional do Traje.



Imagem 30: Coche de D. Maria Francisca Benedicta, painel lateral inferior esquerdo, frente. Fotografia: Henrique Ruas, 1987. Copyright:© DGPC

No Museu dos Coches, no Coche de D. Francisca Benedicta, há uma das mais belas representações do mito de Selene e Endimião, o jovem a quem a Lua visita diariamente. O seu amor pelo mortal Endimião, um caçador ou pastor, segundo a maioria das variantes do mito, ou um rei, segundo Pausânias, ficou gravado na Mitologia.

Zeus, a pedido de Selene, prometeu a Endimião cumprir um desejo, por mais difícil que fosse. Endimião pediu um sono eterno, para que pudesse permanecer jovem para sempre. Maravilhosamente belo, permanecia adormecido na encosta de uma montanha no Peloponeso, ou no monte Latmos, na Cária, perto de Mileto. Noite após noite, Selene descia atrás do monte para visitá-lo.

Também nas viaturas hipomóveis estão presentes as Quatro Estações do Ano, cada uma delas com a sua simbologia característica. Sileno, o tutor de Baco, é também uma presença constante, bem como um conjunto alargado de outras divindades.

Recordemos o texto de Virgílio:

"Existem duas divindades (...) que ocupam o primeiro lugar no meio dos homens. Uma é a deusa Demetra ou Terra, seja qual for o nome que lhe deres, pois ela sustenta os mortais com alimentos sólidos. A outra divindade vem competir com esta e é o filho de Sémele. Ele descobriu uma bebida, o sumo de uva, e introduziu-a no meio dos mortais para libertar os infelizes humanos dos seus padecimentos, embriagando-nos com o néctar da videira. O seu presente é o sono, o esquecimento dos males de cada dia e não há outro remédio para as penas humanas. Ele, que é

deus, oferece-se nas libações aos deuses; a ele, portanto, devem os homens todos os bens.”

Virgílio, *As Geórgicas*, IV (ed. Ruy Mayer, Livraria Sá da Costa, 1948.)

Segundo o mito narrado por Claudiano no “Rapto de Prosérpina”, dos séculos IV-V, a beleza de Prosérpina, filha de Deméter/Ceres, seduziu o deus Hades-Plutão, o senhor dos mortos e do submundo, que dela se enamorou. Porém, Deméter-Ceres não queria essa união, mas Hades persistiu, até que, um dia, Perséfone, que estava colhendo narcisos, foi raptada pela divindade e levada para o mundo dos mortos. A dramaticidade do texto de Claudiano foi marcante para inúmeros artistas, ao longo dos tempos, e tornou-se um tema mitológico inspirador. Por expressar essa dramaticidade, seleccionámos o grupo escultórico do da autoria de John Cheere (1709-1787) do Palácio Nacional de Queluz.



Imagem 31: Rapto de Proserpina. Cheere, John (1709-1787). Palácio Nacional de Queluz. Nº do inventário: PNQ 3266/1 [Aqui](#).



Imagem 32: Flora, Quinta da Regaleira, Sintra



Imagem 33: Ceres, Quinta da Regaleira, Sintra.

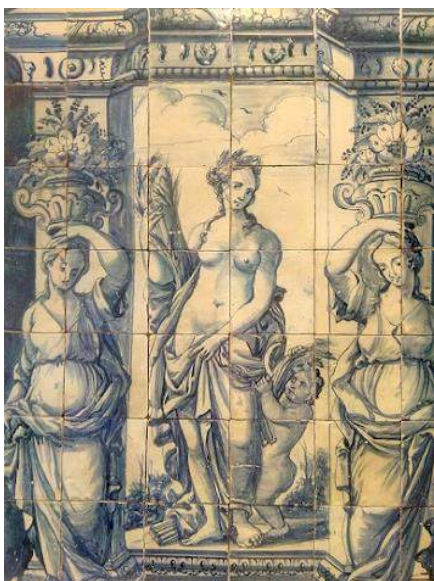


Imagem 34: Ceres, Museu Nacional do Azulejo. Nº Inv. MNAz 7015 Az. [Aqui](#).



Imagem 35: Ceres/Deméter Palácio Nacional de Queluz. Nº do Inventário: PNQ 3175. (1757 d.C. - 1765 d.C.). Sobre o braço esquerdo tem um molho de Espigas, que segura com a mão direita. [Aqui](#)



Imagem 36: Inverno. Coche do Oceano. Museu Nacional dos Coches.



Imagem 37: O Inverno. Palácio Marquês de Pombal. Oeiras. Fotografia Horácio Ramos
O Inverno, Quinta da Regaleira, Sintra.

Vénus, a deusa da beleza e do amor, será na epopeia de Camões, uma das divindades que apoia os portugueses no caminho marítimo para a Índia. É, portanto, natural que a sua presença seja uma constante, ao longo dos séculos.



Imagem 38: Coche das Infantas (pormenor). Painel com apresentação de Afrodite nadando, por entre os seus filhos Eroles ou Cupidos. 1750 d.C. - 1760 d.C. Museu Nacional dos Coches. N.º de Inventário: V 0020.

São conhecidas múltiplas representações de Afrodite/Vénus, desde a ocupação romana do território atualmente português, quer em inscrições, quer em estátuas de que destacamos a proveniente da *Villa* romana da Quinta das Longas, Elvas. Mas há vários exemplares de estátuas ou fragmentos, bem como epígrafes em sua honra, como é o exemplar de Miróbriga, Santiago do Cacém, que José d'Encarnação estudou e publicou, cujo dedicante é um *magister*. Prestar culto a Vénus era prestar homenagem à família imperial, como é sabido desde a sua associação ao culto imperial.

Em Miróbriga existe também um edifício de planta absidial muito possivelmente templo dedicado a Vénus. Uma inscrição em honra de Vénus corrobora o culto que a divindade teve nesse local.

"Sustentava contra ele Vénus bela,
afeiçoada à gente Lusitana
por quantas qualidades via nela
da antiga, tão amada, sua Romana;
nos fortes corações, na grande estrela

que mostraram na terra Tingitana,
e na língua, na qual quando imagina,
com pouca corrupção crê que é a Latina".

Camões, *Os Lusíadas*, Canto I, O Consílio dos Deuses



Imagem 39: Inscrição com dedicatória a Vénus Miróbriga. Santiago do Cacém.



Imagem 40: Vénus. Quinta da Regaleira.



Imagem 41: Vénus e Cupido. Palácio Nacional da Ajuda

Embora nos tenhamos centrado mais nos Museus e Palácios de Lisboa, não podemos deixar de destacar a belíssima tapeçaria flamenga que pertence ao acervo do Museu Nacional Machado de Castro. Representa um episódio das *Metamorfoses* de Ovídio (livro IV), em que Vulcano prende, numa rede metálica forjada por si, Vénus e Marte, de modo a serem expostos aos deuses do Olimpo.



Imagem 42: Marte e Vénus surpreendidos por Vulcano. Museu Nacional Machado de Castro N.º de Inventário: 6050/T774. 1530 d.C. - 1550 d.C. Flandres. [Aqui](#).

“Vou contar-vos os amores do Sol.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

Foi este o primeiro deus, julga-se, a dar conta do adultério de Vénus com Marte: de resto, é o primeiro deus a tudo ver. Escandalizado com o caso, revelou ao marido, o filho de Juno, o amor secreto e o local dos furtivos encontros. A este caiu a alma aos pés, tal como a peça que as suas mãos de artífice seguravam. Logo fabrica com raro esmero finíssimas correntes de bronze, uma rede e laços capazes de passar despercebidos à vista (...).

Quando a esposa e o adúltero vieram encontrar-se no leito, na armadilha fabricada pela arte e a original técnica do marido são ambos apanhados, e ficam presos nos braços um do outro. De imediato, o deus de Lemnos escancarou as portas de marfim e fez entrar os deuses. Eles jaziam vergonhosamente enredados! E um dos deuses, divertido, diz que quem lhe dera ficar assim envergonhado. Os deuses desataram a rir, e por muito tempo esta foi de longe a história mais badalada em todo o céu."

Ovídio, *Metamorfoses*, Liv. IV. Cotovia. 2007. Trad. e notas Paulo Farmhouse Alberto.

No Coche das Infantas, do Museu Nacional dos Coches, Vénus surge-nos acompanhada dos seus filhos Eros ou Cupidos.

Eros cavalgando golfinhos é, aliás, uma associação bastante comum, remetendo a ambientes marinhos ou mesmo de infraestruturas aquáticas. Assume-se também como o salvador de náufragos, relembrando o lendário episódio de Dioniso, quando a divindade percebeu que os piratas que o atacavam tinham a intenção de vendê-lo como escravo. Transformou, então, os seus remos em serpentes, encheu o navio de hera e fez soar flautas invisíveis. Depois, paralisou o navio com grinaldas de vinha. Os piratas, enlouquecidos (de uma loucura estranhamente parecida com a embriagues sagrada), atiraram-se ao mar e transformaram-se em golfinhos. É por isso símbolo protector da vida e das actividades dos povos da beira-mar.

Também a deusa do amor Afrodite se metamorfoseou em golfinho, tornando-se a “mulher do mar”. Os golfinhos são muitas vezes representados junto com Posídon (Neptuno), o rei dos mares.



Imagem 43: Eros cavalgando golfinho, Disco de lucerna de Época Romana. MNA N° Inv. 987.55.38. Fotografia: José Pessoa DDF/DGPC.



Imagem 44: Eros cavalgando um golfinho. Museu Nacional do Traje. Lisboa.



Imagem 45: Eros Cavalgando o Golfinho. Fonte do Ourives. Castelo de Vide. Fotografia Joaquim Carvalho.



Imagem 46: Torneiras em forma de Golfinho. Museu Nacional do Azulejo. Lisboa



Imagem 47: Eros "cavalgando" golfinhos e cisnes. Pormenor do Coche das Infantas. Museu Nacional dos Coches.

O Real Paço de Nossa Senhora da Ajuda é outro espaço impossível de esquecer, quando tratamos de Mitologia. Mandado erguer por D. José I (1714-1777) no alto da colina da Ajuda, este edifício, construído em madeira para melhor resistir a abalos sísmicos, ficou conhecido por Paço de Madeira ou “Real Barraca”. Substituiu o sumptuoso Paço da Ribeira que fora destruído no Terramoto que arrasou Lisboa em Novembro de 1755. A urgência da construção de um novo Palácio e o facto da Família Real ter sobrevivido ao Terramoto por se encontrar na zona de baixa sismicidade de Belém/Ajuda, justificou a escolha do local.

O novo Paço, habitável desde 1761, veio a ser a residência da Corte durante cerca de três décadas. Em 1794, no reinado de D. Maria I, um incêndio destruiu por completo a habitação real e grande parte do seu recheio. Coube a Manuel Caetano de Sousa, Arquitecto das Obras Públicas, a tarefa de projectar um novo palácio. O projecto, iniciado em 1796 sob a regência

do príncipe real D. João, foi suspenso decorridos cinco anos de construção, quando, em 1802, Francisco Xavier Fabri e José da Costa e Silva, arquitetos formados em Itália, foram encarregados de o adaptar, já numa corrente neoclássica.

Esta tarefa nunca veio a ser concretizada integralmente, em parte devido à fuga da Corte para o Brasil, em 1807, na sequência das invasões napoleónicas.

Nela trabalhavam os melhores artistas do reino de Portugal: Domingos Sequeira, Arcângelo Foschini, Cirilo Wolkmar Machado, Joaquim Machado de Castro e João José de Aguiar, dedicados essencialmente aos elementos decorativos pictóricos e escultóricos.

Quando, em 1821, a Corte regressou do Brasil, o Palácio ainda estava inacabado, e era apenas utilizado para cerimónias protocolares. Em 1826, após a morte de D. João VI (1767-1826), estando as alas nascente e sul já habitáveis, a infanta regente D. Isabel Maria (1801-1876) e duas das suas irmãs escolheram-no para sua residência⁵.

Uma intervenção efectuada no século XIX levou ao expoente a relação com as divindades, quando o próprio rei, D. João VI, é representado a regressar a Portugal vindo do Brasil, no carro do deus dos Mares com todo o seu séquito de Tritões, nereidas e Tágides, as ninfas do Tejo.

Exclusivas da mitologia nacional, sendo inspiração para muitos dos motivos decorativos abordados neste trabalho, é às Tágides que Camões pede inspiração para compor a sua obra *Os Lusíadas*, funcionando como musas inspiradoras para o autor relatar os feitos grandiosos.

A entrada da família real no Tejo é uma pintura, onde Tritões anunciam a dupla realza, a humana e a divina é uma obra interessantíssima. O príncipe regente vem sentado no carro de Neptuno que lhe cede o lugar e é acompanhado pelo séquito do rei dos Mares, ou seja, rodeado de Nereidas e Tritões.

Mas o Palácio está todo ele impregnado de cultura clássica. Apenas a título de exemplo, lembramos uma estatueta de B. del A Paris Chez N. Bonnart, datada de 1888, que nos remete para o mito de Eros e Psique que nos foi tão bem descrito na obra do escritor Apuleio, *O Asno de Ouro*, escrito no século II d. C.

⁵ Texto sobre o Palácio da Ajuda baseado no Roteiro do mesmo. 2011.
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760



Imagem 48: Réplica executada por B. del A Paris Chez N. Bonnart da obra “Cupido e Psyché” de António Canova, cujo original de encontra no Louvre. Número de Inventário: 43259. Palácio Nacional da Ajuda. [Aqui](#)

Vénus, grande companheira dos Portugueses desde o tempo dos Descobrimentos, e Mercúrio, o Mensageiro e o Viajante, são divindades que também têm entre nós grande representação, pois o seu destino fora caminhar mundo fora.

Sobre a Afrodite grega, a Vénus romana, há inúmeras histórias em torno da sua origem, bem como da sua vida amorosa e descendentes.

O poeta Hesíodo (c. 700 a. C.) narra-nos na sua *Teogonia* que Afrodite foi nascida da espuma do órgão imortal do Céu, cortado pela foice de Cronos.



Imagem 49: Quinta da Regaleira.



Imagem 50: Aftodite/ *Venus Calipigiam* . Quinta da Regaleira.



Imagem 51: Grupo escultórico representando Vénus (Afrodite) e Adónis, com um Cupido segurando uma Pomba (a ave de Afrodite/Vénus) e um Cão (galgo?) da autoria de John Cheere (1709-1787). Palácio Nacional de Queluz. [Aqui](#)

A mitologia diz-nos que, quando a apaixonada, Afrodite viu o seu amado Adónis ferido, pairando sobre ele a morte, a deusa foi socorrê-lo, tendo-se picado num espinho e o seu sangue coloriu de vermelho as rosas que lhe eram consagradas. Assim, na Antiguidade, as rosas eram também usadas sobre os túmulos como símbolo de luto.

Em Roma existia um festival em honra de Flora e de Vénus chamado “Rosália”, e todos os anos, no mês de Maio, as sepulturas eram adornadas com essas flores, provável.

São os amores de Vénus por Adónis que estão consagrados num grupo escultórico de autoria de John Cheere, datado de 1756, hoje localizado nos jardins do Palácio Nacional de Queluz.

Por sua vez, na Quinta da Regaleira, Sintra, o “Patamar dos deuses” é marcado pelo alinhamento de 9 estátuas de divindades clássicas, figurando Apolo Citedo, *Venus Calipigia*, Mercúrio, Fortuna (?), Fauno-Pã, e quatro alegorias: Flora, como Primavera; Ceres como Verão, Pã, Dioniso como Outono e um ancião com brasas incandescentes, alegoria do Inverno.



Imagem 52: Quinta da Regaleira. Patamar dos Deuses. Fotografia a partir de [Aqui](#)

Destacamos aqui a *Fortuna Primigenia*, pois a sua representação é também recorrente em território nacional. Temida entre os Romanos, pois dela dependia, segundo os seus caprichos, a riqueza ou a pobreza, o poder ou a servidão, Fortuna comanda todos os acontecimentos da vida dos homens, motivo pelo que tem como atributo um leme.

Era representada com uma cornucópia ou corno da abundância, um dos seus atributos, e um timão, que simbolizavam a distribuição de bens e a coordenação da vida dos homens.

Também a cegueira ou a vista tapada (como a moderna imagem da justiça) são comuns nas suas representações, pois distribuía os seus desígnios aleatoriamente. Era ainda referida como calva, com duas asas nos pés e com uma roda.

Por vezes, é-lhe associado um Sol ou um Crescente, pois como eles, preside à vida na terra.

O mito diz-nos que Amalteia foi a cabra que alimentou com o seu leite o deus Zeus/Júpiter. Quando criança, ao brincar com ela, o pequeno deus teria quebrado um dos seus chifres. Como prova de gratidão, Júpiter transformou-o no corno da abundância, ou a Cornucópia que é símbolo maior parte das personificações romanas da Abundância, a exemplo de

Fortuna ou de Flora. Após a sua morte foi transformada na constelação Capricórnio.



Imagem 53: Abundância, ou a alegoria da Primavera. Coche dos Oceanos. Museu Nacional dos Coches

Mercúrio é, como referimos, uma divindade com ampla representação no território nacional, desde épocas remotas. Era o homólogo romano do Hermes grego, filho, segundo algumas versões do mito, de Zeus/Júpiter e da deusa Maia. Antes de ver os seus poderes acrescidos de se tornar o protector dos comerciantes e viajantes era mais associado à fertilidade, sorte, estradas e fronteiras.

O seu nome deriva da palavra *herma*, uma coluna quadrada ou rectangular de pedra, terracota ou bronze que servia como marco de encruzilhadas e caminhos protegendo viajantes ou pastores, e era colocada nas casas como garante da fecundidade.



Imagem 54: Mercúrio representado de pé, como jovem efebo desnudo, segurando com a mão esquerda o emblemático caduceu e apresentando, sobre a cabeça o *petasus*, de abas largas, característico dos viajantes. Na mão direita, semifechada, segura a parte superior da bolsa. Monte Molião. Museu Nacional Arqueológico.



Imagem 55: Escultura em mármore, em vulto perfeito, de homem jovem em pé, virada à esquerda, representando Mercúrio/Hermes. Palácio Nacional de Queluz. Número de Inventário: PNQ 3157 [Aqui](#).



Imagem 56: Mercúrio. Quinta da Regaleira.



Imagem 57: Pormenor de um dos Coches do Museu Nacional dos Coches.

À divindade mensageira que, com o seu caduceu transformava em ouro tudo em que tocava, assim se refere Camões:

"E tu, Padre de grande fortaleza,
Da determinação, que tens tomada,
Não tornes por detrás, pois é fraqueza
Desistir-se da cousa começada.
Mercúrio, pois excede em ligeireza
Ao vento leve, e à seta bem talhada,
Lhe vá mostrar a terra, onde se informe
Da índia, e onde a gente se reforme."

Quer Apolo, na sua versão citaredo, quer as Musas são representações constantes na iconografia desde Época Romana.

Apolo, também identificado como Febo (brilhante), era considerado o deus da juventude e da luz da verdade. Reconhecido primordialmente como uma divindade solar, surge, associado a Hélios. Era irmão gêmeo de Artemisa, conotada com a Lua.

Era descrito como o deus da divina distância, que ameaçava ou protegia desde o alto dos céus.

Os amores de Febo-Apolo pela ninfa Dafne são comumente representados ao longo do tempo.



Imagem 58: Apolo e Dafne, Painel VI (Apolo e Dafne). Mosaico das Musas. *Villa* romana de Torre de Palma., Monforte. Fotografia: José Pessoa. ADF/DGPC Arquivo de Documentação Fotográfica. Direcção Geral do Património Cultural. Museu Nacional de Arqueologia. Número de Inventário: 999.149.1

Narra-nos a Mitologia que Febo-Apolo se apaixonou pela ninfa Dafne que não lhe correspondeu. Dafne não aguentava mais a perseguição do belo deus Apolo e pediu a seu pai Peneu que lhe mudasse a forma. O pai atendeu ao pedido e transformou-a num loureiro. Com as folhas desta

árvore Apolo teceu uma coroa. Passou a ser o símbolo da divindade, representando a vitória e a glória.



Imagem 59: Apolo Citaredo. Quinta da Regaleira, Sintra.



Imagem 60: Apolo, Palácio Mesquitela, Lisboa



Imagem 61: Museu dos Coches. Coche dos Oceanos. Embaixada de D. João V ao Papa Clemente XI. Fotografia: Pedro Beltão. Museu Nacional dos Coches.



Imagem 62: Azulejo de Apolo e Dafne. Museu Nacional do Azulejo.



Imagem 63: B. del A Paris Chez N. Bonnart. XVIII d.C. Sala dos Últimos Quartos do Rei. Palácio Nacional da Ajuda. [Aqui](#)

O poeta Ovídio dá a este episódio um relevo extraordinário nas suas *Metamorfoses*:

“O primeiro amor de Febo foi Dafne, filha de Peneu. Não foi
o acaso ignaro a induzir-lho, mas a cólera cruel de Cupido.
[...] Logo este se enamora, a outra foge à ideia de um amante.
[...] Febo está apaixonado. Ao ver Dafne, deseja desposá-la,
e tem esperança no que deseja: os seus oráculos iludem-no.
[...] Ela foge mais veloz
que a leve brisa, nem pára quando ele a chama de volta [...].
“Ajuda pai”, gritou, “se vós, os rios, tendes poder divino!
Extingue e transforma esta figura, demasiado atraente!”
Mal termina a prece, um pesado torpor invade o corpo.
O macio peito da jovem é envolto por uma fina casca,
os cabelos alongam-se em folhas, os braços em ramos,
os pés, há pouco tão lestos, fixam-se em indolentes raízes;
o rosto faz-se copa: só o seu esplendor permanece nela.

Ainda assim Febo a ama. E apoiando a mão no tronco,
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

sente o peito ainda a palpitar debaixo da casca recente.

Abraça nos braços os ramos, como se membros fossem,
cobre de beijos o lenho; mas o lenho aos beijos se esquiva”.

Ovídio, *Metamorfoses*, (trad. P. Alberto), Lisboa, Cotovia, 2004.

Também no Palácio Nacional da Ajuda e no do Correio Mor, Loures, existem belíssimas pinturas com a representação deste mito, a última das quais da autoria de José da Costa Negreiros. (1714-1759).

A presença das Musas é também uma constante nos nossos Palácios.

As inspiradoras irmãs e acompanhantes de Apolo assim nos são introduzidas por Hesíodo:

“São estas aquelas que nos leitos de homens mortais,
sendo elas imortais, geram filhos semelhantes aos deuses.

(E, agora cantai, também a raça das mulheres, ó Musas

Olímpicas de voz doce, filhas de Zeus detentor da égide...”

Hesíodo, *Teogonia*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda S.A, 2014



Imagem 64: Apolo e as Musas. Teto da Sala do Rei. Palácio Nacional da Ajuda

O célebre “Mosaico das Musas” provém de escavações efetuadas na *Villa Romana* de Torre de Palma, Monforte, uma das mais notáveis casas agrícolas de Época Romana conhecidas no Sul de Portugal.

Trata-se de um mosaico tardio de uma oficina itinerante africana (possivelmente da Tunísia).

Descoberto em 1947, foi levantado, após escavações e levado para o Museu Nacional de Arqueologia. Era constituído por 11 painéis figurativos com temas mitológicos: Painel I (As nove Musas); Painel II (Cena Báquica); Painel III (Sileno e Sátiro); Painel IV (Duas Ménades); Painel V (Dois Membros do Tiaso); Painel VI (Apolo e Dafne); Painel VII (Hércules e Mercúrio); Painel VIII (Medeia Infanticida); Painel IX (Mégara e Hércules); Painel X (Triunfo de Baco); Painel XI (Teseu e Minotauro).



Imagem 65: Mosaico das Musas. Museu Nacional de Arqueologia. Na base está uma legenda: SCO [pa a]SPRA TESSELLAM LEDERE NOLI VTERI FELIX (“não estragues o mosaico com uma vassoura áspera. Felicidades”).



Imagem 66: Friso de tampa de sarcófago – filósofos e Musas – representação de Clío (pormenor). Mármore. Museu Nacional de Arqueologia. Inv.: 994.21.1 III d.C. - Época Romana. Fotografia: José Pessoa ADF/DGPC [Aqui](#)

Também a Medusa nos acompanha desde Época Romana, sendo comum reconhecê-la ao longo do tempo. Era esse monstro de onde saíam serpentes da cabeça com poder de transformar em pedra todos aqueles que a olham directamente, fazia parte das Górgonas. A mitologia grega referia a existência de três: Medusa, Esteno e Euríale. Ao contrário das outras duas, Medusa era mortal e, por isso, foi decapitada por Perseu. Este utilizou a sua cabeça como arma que foi oferecida à deusa Atena, pelo que aparece representada no escudo da divindade. É também por esse mesmo motivo que a imagem da cabeça da Medusa surge representada nos amuletos e mesmo nos escudos de alguns imperadores com carácter apotropaico, ou seja, protector.

"Atravessadas as ondas que separam os dois continentes, caminharás até ao luminoso oriente, onde alcançarás a gorgónica planície de Cistene, habitação dos Forcíades, essas três crianças velhas que têm a forma de cisne e que partilham apenas dum olho e um dente. (...).

Junto delas habitam as três irmãs aladas e de cabeleiras de serpentes, as Gorgonas..."

Ésquilo, *Prometeu Agrilhado*.

Um dos exemplares mais extraordinários do mito de Perseu em território português é a Pátera da Lameira Larga, Penamacor (BARATA, 2018).



Imagem 67: Pormenor da Pátera com o Mito de Perseu. Lameira Larga, Museu Nacional de Arqueologia [Aqui](#)

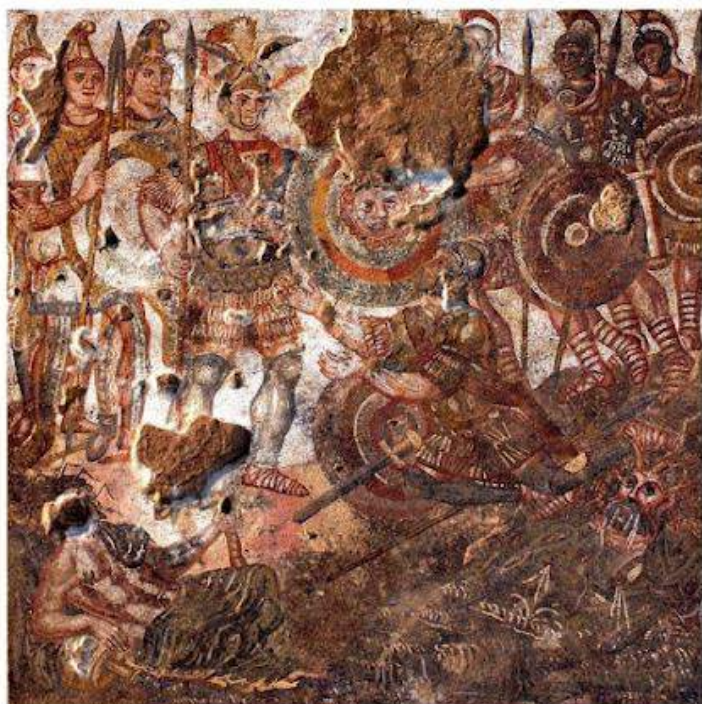


Imagem 68: Mosaico da Casa da Medusa. Alter do Chão.

“Belíssima, ela foi a esperança e a causa de ciúmes
de muitos; e mais belo que os cabelos nada
tinha. Conheci um que disse tê-la visto.
No templo de Minerva, o deus do mar violou-a,

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

dizem. Volveu, cobrindo o rosto casto, a filha
de Jove com o escudo. E como punição,
gorgóneas tranças converteu em torpes hidras.
E ainda agora, para infundir o terror
nos rivais, leva ao peito as cobras que criou” “.

OVÍDIO, *Metamorfoses*, Livro IV

O carácter apotropaico da Medusa cruzará os Tempos tendo penetrado mesmo no imaginário popular e, por isso, a encontramos representada, quer em pinturas, no interior e exterior de edifícios, quer em viaturas hipomóveis e em inúmeros objectos decorativos ou utilitários.⁶

⁶ Segundo ficha técnica de um escudo de torneio do Museu Nacional dos Coches, "nos antigos jogos equestres, a destreza e habilidade dos cavaleiros eram postas ao serviço da selecção dos afamados ginetes hispânicos. A uma função fundamentalmente prática, os jogos associavam um carácter lúdico e de aparato, para o qual concorriam a riqueza e o colorido dos arreios e demais acessórios de cavalaria. Não menos importantes eram as armas utilizadas pelos participantes - lanças, espadas, canas e pistolas -, bem como os escudos, decorados com motivos figurativos e simbólicos (...) Pelas descrições e gravuras coevas, é possível concluir que um dos motivos recorrentes era o da "cabeça da Medusa", usado tanto em escudos como em alvos fixos. O objectivo era idêntico: petrificar o atacante que, num misto de horror e encanto, seria compelido a investir, simultaneamente para abater o adversário (cumprir uma tarefa) e para conquistar o "fruto" apetecido. Esta ambivalência é, de facto, uma constante intemporal, conotada com a mais famosa das três Górgonas. (...) O escudo tem, portanto, uma função simultaneamente defensiva e ofensiva, através do qual o herói se apropria da força do adversário, tornando-se invencível. O mesmo duplo sentido pode ser encontrado na representação da cabeça da Medusa em acessórios de torneio e de jogos equestres do século XVIII. Para o cavaleiro que a transporta no seu escudo, a Medusa simboliza a inquestionável supremacia e a certeza de uma vitória fulgurante; ela é o seu aliado na luta, ao mesmo tempo que assegura um combate aguerrido ao produzir um efeito perverso sobre o inimigo".



Imagem 69: Escudo de torneio. Museu Nacional dos Coches (1770 d.C. - 1795 d.C.). Número de inventário: A 2575.

Atena e a sua homóloga romana Minerva têm também inúmeras representações em Portugal, quer de Época Romana, quer em fase pós renascentista.

Na Mitologia é “filha de Zeus detentor da égide, Atena de olhos garços” (Hesíodo, *Teogonia*, ed. 2014). Deusa da Sabedoria e da Razão, “Minerva, da oliveira a inventora”, é também a deusa das artes da guerra, motivo pelo que se faz representar com uma lança. Esses mesmos atributos são uma constante das suas representações ao longo do tempo.



Imagem 70: Atena. Painel de Azulejo 1725 d.C. - 1759 d.C.. Museu Nacional do Azulejo .
Número de inventário: MNAz 6116 Az. Fotografia: Teresa Henriques. [Aqui](#)



Imagem 71: Minerva - Alegoria do Conhecimento e da Sabedoria. Óleo sobre tela do teto da Sala dos Embaixadores, representando uma mulher de traje militar, sentada nas nuvens. Número de inventário: PNQ 970/20. XVIII d.C. - XIX d.C.



Imagem 72: Tapeçaria Triunfo de Minerva/ Série Triunfo dos Deuses. Urbanus Orley, Jan Van Orley, Augustin Coppens. Bruxelas. 1728 d.C. - 1729 d.C. Palácio Nacional da Ajuda. Fotografia: Henrique Ruas, 2003.

Também no coche do Embaixador (Embaixada de D. João V ao Papa Clemente XI) merece destaque. O alçado dianteiro é dominado por quatro figuras mitológicas: Sileno e um cavalo marinho e duas personagens em tamanho natural da deusa Palas (Guerra), representada com a mão direita erguida em acto de comando, e da Esperança Renascida, à esquerda, com um ramo de flores na mão.



Imagem 73 -Imagem 74: - Coche da Embaixada de D. João V ao Papa Clemente XI. Coche do Embaixador. Fotógrafo: Henrique Ruas, 1987. Copyright: © DGPC [Aqui](#). Fotógrafo: Henrique Ruas, 1987. Copyright: © DGPC.



Imagem 75: Carro Triunfal que integrava a Embaixada enviada por D. João V ao Papa Clemente XI, em 1716. Fotografia Pedro Beltrão. Museu Nacional dos Coches.

A Fama é também uma representação recorrente em Palácios e mesmo nos coches. Como portadora de boas novas, é representada iconograficamente sob a figura de uma mulher formosa a tocar trombeta. Como propagadora da mentira, identifica-se com a Calúnia.

A Fama, ou “Rumor”, como é denominada em Ovídio, era a mensageira de Júpiter. Os romanos descreviam-na como um monstro com asas e muitos olhos e orelhas, que ecoava pelo mundo todas as novidades, verdadeiras ou falsas. Residia num palácio nos confins da terra, do mar e do céu de onde se “avista tudo o que acontece em qualquer sítio, mesmo no mais distante, e todas as vozes lhe chegam às orelhas ocas”.



Imagem 76: Fama, Palácio Nacional da Ajuda. Fotografia: Alice Costa.
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.
 DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

“NO CENTRO do mundo há um lugar situado entre as terras,
o mar e as regiões celestes, os limites do tríplice universo.
(...) Mora ali o Rumor. Escolhera casa para si no alto da cidadela.
À mansão proporcionou entradas sem conta e mil aberturas,
mas com portas nenhuma fechou os umbrais: de noite e de dia
permanece escancarada. É toda feita de bronze ressonante:
ela vibra toda, e ecoa as palavras todas, e repete o que ouve.
Lá dentro não há sossego nem silêncio em parte alguma.
Não é porém, um clamor, mas antes um murmurar baixinho,
tal como costumam soar as ondas do mar quando se ouvem
ao longe, ou como o som do troar dos derradeiros trovões
quando Júpiter faz ribombar as negras nuvens.
O átrio formiga de gente, vêm em vão, multidão insubstancial,
e por toda a parte vagueiam milhares de rumores, falsidades
à mistura com verdades, e fazem rebolar conversas confusas”.

Ovídio, *Metamorfoses*, Livro XII (39-63).

De muitas outras divindades vos poderíamos falar, pois são uma presença constante nos inúmeros espaços que visitámos, mas esta foi a nossa primeira abordagem a este tema ciclópico, a que esperamos dar continuidade.

Referências bibliográficas

GODINHO, Isabel Silveira *et alii*, *Roteiro do Palácio da Ajuda*, IMC e Scala Publishers Lisboa. 2011.

APULEIO, *O Burro de Ouro*, (tradução Francisco António de Campos), Editorial Estampa (2ª edição). Lisboa. 1978.

BARATA, Filomena Barata, *O Tesouro romano de Lameira Larga. Penamacor*. Revista “Ebrobriga”, IX, Fundação, 2018.

IDEM, “Espécies animais de Miróbriga e suas referências bibliográficas e mitológicas”. *ABELTERIVM* IV. Alter do Chão. 2018. [Aqui](#)

IDEM, Espécies Vegetais de Miróbriga e suas referências bibliográficas e mitológicas. *ABELTERIVM* IV. Alter do Chão. 2018. [Aqui](#)

BARATA, 2021, “A Violência entre as Divindades: as Mulheres como Espelho”. *Mythos - Revista de História Antiga e Medieval*. Ano V, Número II.

BARATA, Filomena Barata (s.d.)–*O Voo dos Pássaros e o Valor das Aves*. [Aqui](#)

BESSONE, S. (coord.) AREU, Teresa; BARATA, Filomena; PALMA, Rosinda

“O Longo Caminho de Baco”. Google Arts&Culture. [Aqui](#)

BLÁZQUEZ MARTÍNEZ, José María, “El Sincretismo en la Hispania Romana entre las Religiones Indígenas, Griega, Romana, Fenicia y Místicas”. In: *La Religión Romana en Hispania*. Subdirección General de Arqueología del Ministerio de Cultura, , pp. 179-221. Madrid. 1982.

BLÁZQUEZ, José María, *El mito griego de Leda y el Cisne en los mosaicos hispanos del Bajo Imperio y en la pintura europea*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante. 2007.

CAETANO, Maria Teresa Valente da Silva, *Animalia quæ lacte aluntor: simbologia e estética nos mosaicos romanos da península ibérica*. (Tese de Doutorado em História da Arte da Antiguidade, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas). Editora Caleidoscópio, Volume II (Iconographia). Lisboa, 2018.

CAMÕES, Os *Lusíadas*, Edição Expresso.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

CLAUDIANO (1991)–*O Rapto de Proserpina*. Editorial Inquérito. Lisboa. 1991.

ENCARNAÇÃO, José d' . Incrições romanas do Conventus Pacensis: subsídios para o estudo da romanização. Inst. Arq. da Fac. de Letras, Coimbra : 1984.

ÉSQUILO. *Prometeu Agrilhado*, Editorial Inquérito, Lisboa. Edição n. 16.

EURÍPEDES. *As Bacantes*, Edições 70, Col. Clássicos Gregos e Latinos, N.º 9, Lisboa, 1998 (tradução portuguesa, introdução e notas por Maria Helena da Rocha Pereira.

FERNANDES, Amélia e MATOS, José Luís de, *Inventário do Museu Nacional de Arqueologia: coleção de escultura romana*. Instituto Português de Museus. 1995.

GANDRA, Manuel J., *António Augusto Carvalho Monteiro Imaginário e Legado*. Instituto Mukharajj Brasilan & Centro Ernesto Soares de Iconografia e Simbólica-Cesdies. 2014. [Aqui](#)

GRIMAL, Pierre, *Diccionario de Mitologia Grega e Romana*. Edições 70. Lisboa. 2020.

GHEVALIER, Jean e CHEETBRANT, Alain, *Diccionario dos Símbolos*. Teorema. Lisboa. 1982.

GUERRA, Amílcar, Plínio-o-Velho e a Lusitânia. Edições Colibri, Lisboa. 1995.

HESÍODO, *Teogonia*, Int. e Trad. Ana Elias Pinheiro e José Ribeiro Ferreira. Imprensa Nacional Casa da Moeda. Lisboa 2014.

MONTERO HERRERO, Santiago, *Augusto y las aves*.

Las aves en la Roma del principado: prodigio, exhibición y consumo.

Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona. 2007. [Aqui](#)

IDEM, *Diosas y Adivinas*. Editorial Trotta, SA. 1994 .

OVÍDIO, *Metamorfoses*. Tradução de Paulo Farmhouse Alberto. Livros Cotovia. Lisboa. 2007.

PETRÓNIO, *Satíricon*. Edições Europa América. Livros de Bolso. Lisboa. 2000

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-79.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

SANTO AGOSTINHO, *A Cidade de Deus*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. 2ª Edição. [Aqui](#)

VERGÍLIO, *Geórgicas*, (Int. Tr. e notas: Gabriel A. F. Silva), Livros Cotovia. Lisboa. 2019.

VIRGÍLIO, *As Geórgicas de Virgílio, IV* (ed. Ruy Mayer, Livraria Sá da Costa, Lisboa. 1948.

VIRGÍLIO, *Bucólicas. Obras de Virgílio*. Temas e Debates. Lisboa. 1997.

LEARNING MYTHOLOGY AT MUSEUMS, PALACES AND GARDENS

Filomena Barata¹

Abstract

The project "Learning Mythology in Museums, Palaces and Gardens" aims to recognize some Myths existing in buildings and public spaces that have accompanied us throughout the centuries.

Keywords

Mythology; museums; palaces; gardens.

¹National Museum of Archaeology, Lisbon, Portugal. E-mail: barata.filomena@gmail.com
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

Resumo

Pretende-se com o projecto “Aprender Mitologia nos Museus, Palácios e Jardins” fazer o reconhecimento de alguns Mitos que nos acompanham ao longo dos séculos, representados em edifícios ou espaços públicos.

Palavras-chave

Mitologia; museus; palácios; jardins.

“See, Atlas himself is troubled and can scarce bear up the white-hot vault upon his shoulders.”. Ovid, *Metamorphoses*, Book II



Image 01: "Atlas and Europe" (Atlas e Europa), D. João VI Room, south/east. Archangel Foschini. Ajuda National Palace (Palácio Nacional da Ajuda). Lisbon.

1 - The Project

The great myths of ancient Greece are, directly or indirectly, still present in our Culture. In such a way that mythological themes and allegories are a constant in the decorative elements or furniture of Portuguese palaces, monuments and gardens. Many spaces and collections of our museums contemplate these themes, over the centuries.

We will therefore try to approach Mythology understood as “the story of supernatural characters, surrounded by symbology and venerated in the form of gods, demigods and heroes, who ruled the forces of Nature and the Cosmos; is told through a set of fables that explain the origin of myths, of mythological divinities, who held the destiny of men in their hands and ruled the world.

For the Greeks, as for the Romans, Myths are an integral part of their belief. A multitude of gods, demigods and heroes explain the origin of life, the Cosmos, the forces of Nature, the seasons, death, fertility, war, peace.

Among many gods of Nature, we have the world of the deities of the Forest, of the Fauns, of the Satyrs, of the Nymphs, in all their features, of Dionysus/Bacchus, of the Bacchae, and all other deities of the woods, of the mountains, of the seas, of agricultural properties and of the cycles or Seasons of the Year. Demeter/Ceres, Dionysus/Bacchus, Vertumnus and Pomona, Zephyr and Flora, Pan and Silvanus, protecting the gardens and fruit trees, are some that will now accompany us.

The project “Learning Mythology at Museums, Palaces and Gardens” (Aprender Mitologia nos Museus, Palácios e Jardins) from the Clenardus Association: Promotion and Teaching of Culture and Classic Languages ([Associação Clenardus: Promoção e Ensino da Cultura e Línguas Clássicas](#)), Culture Groupe, whose main objective is to develop a set of activities aimed at the study of Classical Mythology, through Literature, Archaeology and Art History.

The strategy for the development of the project involves organizing guided visits to places where Mythology is present, holding meetings and training activities and creating a thematic database.

The Project began in 2018 with a series of actions carried out at the Ajuda National Palace and at the National Coaches Museum (Museu Nacional dos Coches), inaugurated in Lisbon on the initiative of Queen D. Amélia d'Orleães e Bragança, Princess of France, married in 1886 with the future king of Portugal D. Carlos I, with the designation of “National Coaches Museum”. However, it also included the National Museum of Archeology (Museu Nacional de Arqueologia), created by Royal Decree in 1893, under the name of “Portuguese Ethnological Museum” (Museu Etnológico Português), and the “Municipal Museum of Loures” (Museu Municipal de Loures).

It gradually extended to other locations, through participation in the “Roman Festival”, in activities promoted by the St. Miguel de Odrinhas Museum (Museu de S. Miguel de Odrinhas), Sintra; at the Alter do Chão

Roman Festival (Festival Romano de Alter do Chão); at Colégio Militar - Palácio de Mesquitela (Colégio Militar - Palácio de Mesquitela); at the Museum of the Foundation of the Roman City of *Ammaia* (Museu da Fundação da Cidade Romana da *Ammaia*), Marvão, at the Municipal Archaeological Museum of Fundão (Museu Arqueológico Municipal do Fundão) and at the Municipal Museum of Serpa (Museu Municipal de Serpa), among others². There were also several training activities and guided tours to other gardens of Portuguese Museums and Palaces, such as Quinta da Regaleira; of the Palace of Queluz (Palácio de Queluz).

Several conferences and training sessions on the subject were also held.

Due to the Pandemic that we are going through, many of the initiatives had to find non-face-to-face alternatives, having helped us the means available online, namely through the creation of quizzes (surveys). [Here](#)

Various contributions were also made to the execution of virtual exhibitions for Google Arts and Culture, with the collaboration of the signatory, such as the Mosaic of the Muses (Mosaico das Musas); The Long Way of Bacchus (O [Longo Caminho de Baco](#)) and A Long Journey: The Coaches and Their Myths ([Uma longa Viagem: os Coches e os seus Mitos](#)), held around the three majestic coaches from the Embassy of D. João V to Pope Clement XI (1716).

² I would like to publicly thank all the entities mentioned in this paper that made the development of this project possible.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760



Image 02: The three coaches of the Embassy of D. João V to Pope Clement XI. Lisbon Coronation Coach (Coche da Coroação de Lisboa), Ocean Coach (Coche dos Oceanos) and Ambassador Coach (Coche do Embaixador), in the center Ocean Coach. National Coaches Museum, Lisbon. Photography: Pedro Beltão. National Coaches Museum.

The Embassy Coaches, built in Rome in the most perfect Baroque style, present several symbolic elements and allegories to the Fatherland that blend with classical Mythology, making it possible, through them, to know curious and unpublished episodes of the History of Portugal.

The exposition “[Long Way of Bacchus](#)” was organized around the Coche of Infantas (Coche das Infantas), an apparatus vehicle, dating from the mid-eighteenth century, used by the four infantas daughters of D. José I: D. Maria Francisca, future queen D. Maria I, D. Maria Ana Francisca Josefa, D. Maria Francisca Doroteia and D. Maria Francisca Benedita. Richly decorated with *rocaille* motifs, it depicts many mythological figures, such as Venus and Bacchus.



Image 03: Ajuda National Palace. Painting "The Council of the Gods" (O Consílio dos Deuses), D. João VI Room. Arcângelo Foschini. Photography: José Paulo Ruas, 2014 Copyright:© DGPC.

The thematic visits around Mythology were also accompanied by the literary component, because many of it influenced the creation of artistic works. This is the reason that we will try to associate them here as well.

Here, we cannot fail to invoke the great poet Luís de Camões (1524-1580), author of the epic *The Lusiads* (*Os Lusíadas*). Being one of the most important works of Portuguese literature and exponent of Classicism, where facts of Portuguese History and intrigues of the Greek-Roman gods are mixed, which seek to help or inhibit the Portuguese navigator, Camões' epic begins with the Council of the Gods, a theme that will often be represented in painting or on tapestries since the 17th century.

20

When they who hold Olympick luminous height, 20 the Gods and Governors of our human race, convened in glorious conclave, all unite the coming course of Eastern things to trace : Treading the glassy dome of lovely light, along the Milky Way conjoint they pace, gather'd together at the Thunderer's hest, and by old Atlas' gentle grandson prest.

21

They leave the reg'iment of the Firm'aments seven, 21, to them committed by his high command, his pow'r sublime whose thoughtful will hath given Order to skies, and angry seas, and land : Then instant gather in th' assize of Heaven those who are throned on far Arcturus' strand, and those that Auster rule, and Orient tides, where springs Aurora and clear Phoebus hides."

2 - The Gods and Their Representation

We have verified, through our thematic visits, that, whether in the wall painting and tiles or in the statuary, in several other decorative elements and even in the furniture, in the Modern Era, since the 18th century, the gods are a constant in multiple spaces.

The set of aquatic deities is one of the most recurrent in the national territory, in all its forms, usually associated with fountains, *fontanários*, although they also appear in other contexts, namely in wall painting, but still in objects of common use, mentioning, only as an example crockery and even toothpick holders. Poseidon/Neptune, the god of the Seas is undoubtedly receive much of our esteem, as is his entire entourage.

Amphitrite, daughter of the nymph Doris and Nereus, therefore a Nereid, wife of Poseidon and goddess of the seas, is also often represented. The Tritons are, therefore, a constant in our mythological expressions. As if doing justice to the text of antiquity that described them as inhabitants of the West.

"An embassy from Lisbon sent for the propose reported to the Emperor Tiberius that a Triton had been seen playing in a shell in a certain cave, and that he had the well-known shape. The description of the Nereids, also is not incorrect, except that their body is bristling with hair even in the parts where they have human shape; for a nereid has been seen on the same coast, whose mournful song moreover when dying has been a lonh way off by the coast-dwellers; also de governor of Caul wrote to the late lamented Augustus that a large number of dead nereids were to be seen on the shore" Pliny, Natural History 9.4.9.

Also the primordial Ocean is much represented. It was, in Classical Mythology, the great River that surrounded the Earth, the eldest son of Uranus (Sky) and Gaia (Earth), that is, the oldest of the Titans. He was like the personification of running waters and all the sources of fresh water that exist on planet Earth.



Image 05: Amphitrite and her entourage. Coach of D. Maria Francisca Benedita, Giuseppe Troni (Turin, 1739 - Lisbon, 1810). Royal arena/ National Coach Museum (Picadeiro Real/ Museu Nacional dos Coches).

Pliny the Elder (23 -,79 A.D.) used to say that:

“O mundo inteiro é cingido por mar que corre a toda a volta segundo um grande círculo; e não é de modo nenhum necessário procurar provar por argumentos o que é já conhecido pela experiência.

Hoje em dia, a partir de Gades e das colunas de Hércules, navega-se em todo o oceano Ocidental, contornando a Espanha e as Gálias. Quanto ao oceano Setentrional, ele foi percorrido na sua maior parte, quando, sob os auspícios do divino Augusto, uma frota fez a volta à Germânia até ao promontório dos Cimbro; (...).” (Plínio, o Velho NH, II, 166-168).

The Ocean has, among us, representations since the Roman occupation of the territory, highlighting the fabulous “Ocean Mosaic” (Mosaico do Oceano) associated with the winds (Euro and Boreas) of *Ossonoba*, dating from the 2nd-3rd centuries. It seems to indicate the maritime importance of the city, a port where different influences from North Africa and East Mediterranean would cross. Also, in Alter do Chão, in the Mosaic of House of Medusa (Mosaico da Casa da Medusa), the Ocean is depicted.

In more recent periods of history, post-Renaissance, the Ocean and the Tagus River are often represented with attributes similar to Poseidon and the Nereids are replaced by the Tágides, or nymphs of the Tagus, alluding to the Camonian work.

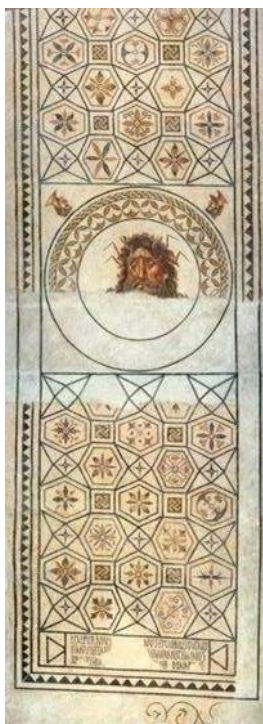


Image 06: Ocean Mosaic. 2nd century or early 3rd century A.D. Municipal Museum of Faro (Museu Municipal de Faro).



Image 07: "Father Ocean seated on a whale, is accompanied by his Nereid daughters" (O Pai Oceano sentado sobre uma balêa, he acompanhado pelas suas filhas Nereidas). Inventory number: 51840 DIG. Ajuda National Palace. D. João VI Room, Topo Sul. Archangel Foschini. Photography: José Paulo Ruas, 2014 Copyright:© DGPC.



Image 08: Tejo River. Palace of the Marquis of Pombal (Palácio do Marquês de Pombal). Photography: Horacio Ramos.

The intervention carried out in the 19th century, in Palácio da Ajuda, which we will cover in this work, is an example of how this relationship with the deities of the classical pantheon is brought to exponents, when the king himself, D. João VI, is represented return to Portugal from Brazil, in the car of the god of the Seas with all his entourage.



Image 09: Allegory of the Happy Return of D. João VI (detail) (Alegoria do Feliz Regresso de D. João VI, pormenor). Ajuda National Palace. Arcângelo Foschini, 1825. Photography: José Paulo Ruas, 2014© DGPC. Inventory number: 51834.03.

Also in the hippo mobiles vehicles, whether Royal, Nobility or even Clerical ones, in their exterior panels, reflect the classicism that the poet Camões had consecrated in *The Lusiads* and that the baroque and neo-classicism will resume.

Some of the exponents of the consecration of the classical culture in the hippo mobiles vehicles are, from my point of view, the coach of D. Maria Francisca Benedicta, displayed in the old Picadeiro Real/Museum of Coaches, and the Coache of Infantas, in the new Museum of Coaches, as well as the Coaches of the Embassy of D. João V to Pope Clement XI.

The Palace of the Marquis of Pombal, Oeiras, built between 1720 and 1730, is a remarkable example of the heritage of that century, designed by Carlos Mardel, a famous Hungarian architect who played a privileged role in the Pombaline reconstruction of Lisbon, in the context of 1755 earthquake. The Palace Gardens, inspired by the Palace of Versailles, boast a remarkable wealth in terms of mythological elements, whether represented in tiles or in statuary. In one of these tile panels, the representation of Apollo and the Muses stands out.

The presence of Abundance, in the main hall of the Palace, takes us to other places where this allegorical deity, usually crowned with flowers, holding the cornucopia, guarantees the prosperity of the House or the Vehicle, like the Coache of Infantas that we will discuss.

Here, right at the entrance of the Palace of the Marquis of Pombal, although they do not belong to its original construction, we come across two colossal statues of Faun and Polyphemus, which introduce us to the myths of Nature. Also, on the facades of the Palace are other deities, such as Juno/Hera, Athena/Minerva and Aphrodite/Venus.



Image 10: Photo from Palácio Marquês de Pombal. [Here](#)

The Seasons of the Year, a recurring theme, over the centuries, since Roman times, are also present in the garden of the Palace of the Marquis of Pombal, as well as the marine deities.

In Greek mythology, *Horae*, daughters of Zeus and Themis, represented the seasons of the year and personified the order of the world and the hours of the day.

Initially, only three were mentioned: Irene (peace), Dice (justice) and Eunomia (discipline). However, there are nine more Hours that are guardians of the annual cycle of vegetation growth and the seasons. (Thallus, Carpus, Auxo, Acme, Anatole, Dice, Dica, a minor goddess of Justice, Euporia, Gymnasia).

For some authors Chloris, goddess of spring, whose Roman correspondent is Flora, was also one of the Hours.

The *Horae* were also the guardians of the gates of Olympus, they organized the passage of the stars and participated in the procession of Aphrodite and the other gods and goddesses related to agricultural work and the change of the seasons. They were responsible for guarding the ambrosia,

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

food of the gods, and offering it to humans who deserved immortality and divinization.

They were sometimes associated with the Moirai who were their half-sisters. They cared for Hera in her childhood and helped improve Pandora, having witnessed the birth of Hermes and Dionysus.

Gradually the Horae came to personify the division of the day and were considered daughters of Cronos - the Lord of Time who consumes his own creations - and companions of the Sun and Moon, reason why the presence of Cronos is felt even in the objects of furniture and personal ones.

Given its connotation with Time, representations of Cronos on watchmaking objects spread across numerous Portuguese Palaces are recurring.



Image 11: Table clock (three dials). Inventory number: 16127TC. photography: José Pessoa, 1996. Copyright: © DGPC



Image 12: Cover engraved with a mythological illustration commissioned by Carvalho Monteiro to Luigi Manini. Reverse. Photography: Museum of Time (Museu do Tempo), Besançon. in Manuel J. Gandra, *António Augusto Carvalho Monteiro. Imaginário e Legado*³

At Ajuda National Palace, we find one of the most beautiful representations of Cronos on the ceiling of the staircase leading to the first floor of the palace, a situation that is repeated in other places.

³The history of this watch, identified as Leroy 01, begins in 1867, when the Muscovite Count Nicolas Nostitz commissioned a watch with eleven complications from the famous watchmaking house Le Roy & Fils, later L. Roy & Cie. exhibited at the Paris Universal Exhibition of 1878. With his death, in 1897 António Carvalho Monteiro acquired the watch, however, he had more complications added to it.

The Leroy 01 watch, currently on display at the Time Museum (Besançon, France), after being acquired on March 26, 1956, by the inhabitants of the city, was manufactured between January 1897 and 1900 by the watchmaker Charles Piquet, from Precision Watch firm Le Roy, from Besançon (France).

The order was made by António Augusto Carvalho Monteiro, according to his idealization and detailed instructions. In: Manuel J. Gandra, *António Augusto Carvalho Monteiro Imaginário e Legado*.



Image 13: Cronus devouring one of his children, while Rhea holds one of the children in her left arm. XIX century A.D. Inventory number: PNQ 1884. Ajuda National Palace



Image 14: Cronus. Ajuda National Palace.

We would like to point out that, in Portuguese territory, there are several examples of mosaics, of which we highlight those from roman *Villae* of Rabaçal, Conímbriga and Pisões with representations of the Seasons of the Year.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

Also from Roman times, there are a lot of literary references to the Four Seasons, recalling the example of several authors, among them the poet Virgil:

“(...) In the dawning spring, when icy streams trickle from snowy mountains, and the crumbling clod breaks at the Zephyr’s touch, even then would I have my bull groan over the deep-driven plough, and the share glisten when rubbed by furrow (...)” Virgil, *Georgics*, I

In turn, Ovid (43 BC - 17 or 18 AD), making a correlation between the seasons of the year and individual life, reminds us that:

" Nothing retains its own form ; but Nature, the great renewer, ever makes up forms from other forms. Be sure there's nothing perishes in the whole universe; it does but vary and renew its form. What we call birth is but a beginning to be other than what one was before; and death is but things may shift from there to here and here to cessation of a former state. Though, perchance, Thus the ages have come from gold there, still do all things in their sum total remain unchanged. "Nothing, I feel sure, lasts long under the same to iron; thus often has the condition of places Appearance changed".
Ovid, *Metamorphoses*. XV. vv 252-255.



Image 15: Mosaic of the Seasons of the year: Spring, Summer and Autumn. Roman Villa of Rabaçal.

The representations of the Seasons of the year follow their most common figuration. Generically, Spring is symbolized by a young woman with flowers, personified by the goddess Flora; the goddess Demeter/Ceres is the allegory of summer, with the usual bunch of spikelets; Bacchus is the allegory of autumn and an old man with a brazier in his hands usually symbolizes summer.

Demeter, the goddess of agriculture and crops, was in Greek Mythology the daughter of Cronus and Rhea, according to Hesiod, or of Ops, Vesta, or Cybele, according to other versions of the myth. Demeter/Ceres appears in Rome, along with Persephone/Proserpine and Dionysus/Bacchus, around the 5th century BC., being given ample powers: goddess of the Earth, the “Goddess-Mother”, of Nature, protector of women and childbirth, and of maternal love. As the goddess of agriculture, she accompanies Dionysus, god of the vine and wine, to teach men how to cultivate the land.

She had a daughter with her brother Zeus called Persephone (the Roman Proserpine) who lived half a year in the depths of the Earth and the other

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

half came to help her mother. With his return, the new season was inaugurated, marked by the Spring Equinox.

According to the version of the myth, one day in spring, Zephyrus, the west wind, saw the nymph Chloris, fell in love with her and transformed her into Flora. As proof of his love, Zephyrus named his beloved as queen of the flowers of fruit trees and granted her the power to germinate the seeds of cultivated and ornamental flowers, among them the clove.

The *Floralia* was the Roman festival held in honor of the goddess, to consecrate the spring blooms. Under the protection of the oracle of the Sibylline books, in 238 BC., a temple was built in honor of Flora, dedicated on April 28nd.



Image 16: Spring, Summer, Fall and Winter. Palace of the Marquis of Pombal. Oeiras.
Photography: Horácio Ramos.

Autumn, represented by Dionysus/Bacchus, the Greek god of festivities, wine and fertility, whose representation in our territory, over the centuries, deserves a special mention. According to some versions of the myth, he

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

was killed by the Titans and cut into 14 pieces, which is why he is considered among the "Mystery Religions". In other versions of the myth Dionysus or Bacchus is assumed to be the son of Zeus/Jupiter and Princess Semele.

Associated with Liber Pater and his divine wife Libera, gradually these two deities related to fertility and wine were assimilated by Dionysus/Bacchus.

“Thus far the tillage of the fields and the stars of heaven: now thee, Bacchus, will I sing, and with thee the forest saplings, and the offspring of the show-growing olive. Hither, O Lenean sire! Here all is full of the bounties; for thee blossoms the field teeming with the harvest of the wine, and the vintage foams in the brimming vats. Come hither, O Lenean sire, strip off thy buskins and with me plunge the naked legs in the new must”.

Virgil, *Georgics*, Book II

Bacchus was one of the most prominent deities in Roman Lusitania. Centuries later, we will find him profusely represented in wall paintings, tiles or ceramics, as well as in coaches and berlins, richly decorated with paintings and mythological sculptures on their panels and elevations.



Image 17: Bacchus - Allegory of autumn (Alegoria do Outono). Ajuda National Palace.



Image 18: Dionysus/Bacchus. Quinta da Regaleira, Sintra.



Image 19: Bacchus. Queluz National Palace.

From the Roman period, we highlight the famous “Mosaic of the Muses”, from the Roman *Villa* of Torre de Palma, Monforte, where, in one of its panels, “the Indian Triumph of Bacchus” (o Triunfo Indiano de Baco) is represented.

Well-known is this great mythological journey traveled by Bacchus in the East, as far as India. On his return, victorious, he was accompanied by an entourage, including Sileno; Bacchae; nymphs; Satyrs and even the god Pan. “The Indian Triumph of Bacchus” is a recurring theme in painting, tapestries and other supports.

"(...) The priest had bidden the people to celebrate a
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
 DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

Bacchic festival : all serving-women must be excused from toil; with their mistresses they must cover their breasts with the skins of beasts, they must loosen the ribands of their hair, and with garlands upon their heads they must hold in their hands the vine-wreathed thyrsus. And he had prophesied that the wrath of the god would be merciless if he were disregarded. The matrons and young wives all obey, put by weaving and work-baskets, leave their tasks unfinished; they burn incense, calling on Bacchus, naming him also Bromius, Lyaeus, son of the thunderbolt, twice born, child of two mothers ; they hail him as Nyseus also, Thyoneus of the unshorn locks, Lenaeus, planter of the joy-giving vine, Nyctelius, father Eleleus, Iacchus, and Euhann, and all the many names besides by which thou art known, O Liber, throughout the towns of Greece "

(Ovid, *Metamorphoses*, Book IV vv: 1-25, 2004)



Image 20: Indian triumph of Bacchus. Panel of the Mosaic of the Muses. Roman *Villa* in Torre de Palma. National Museum of Archeology.



Image 21: Bacchus, Ceres and Cibeles. Coache of Infantas. Museum of Coaches. Photography: Pedro Beltrão.



Image 22: Bacchic representation. Quinta do Conventinho, Loures.



Image 23: Faience Vessel (Cangirão de faiança), depicting a satyr. On the lid is a female character, quite possibly a Nymph. Sacavém Crockery Factory, engraved with Sacavém brand and dated 1925. Photography and commentary by Loures Museums.



Image 24: Silver and ivory mug. Inventory number: 465. Ajuda National Palace. Cylindrical bowl decorated in high relief with satyrs and *putti* celebrating the wine festival. [Here](#).

The poet of the great epic *The Lusiads* gives Baco the role of opposing the Portuguese journey to India, at the Council of the Gods. However, he assumes the children or companions of Bacchus as the progenitors of the peoples of Lusitania, making it equivalent to the current Portugal.

"This is my happy land, my home, my pride ; 2 1 where, if the Heavens but grant the pray'er I pray for glad return and every risk defied, there may my life-light fail and fade away. This was the Lusitania, name applied by Lusus or by Lysa, sons, they say, of ancient Bacchus, or his boon compeers, eke the first dwellers of her eldest years".

(Camões, The Lusiads. III)

Pan (Lupercio or *Lupercus* in Rome) is also one of the constant characters in Portuguese iconography. Present in Bacchus' retinue, he was half man, half animal, representing the forces of nature. Son of Hermes/Mercury and Penelope, according to some mythological narratives; of Jupiter with the nymph Timbres or Callisto, according to others; or even from Air with a Nereid or even from Heaven and Earth, he would have been born with goat's horns and legs and was very restless.

It was to his desire for the nymph Syrinx, hidden among the reeds to escape him, that the appearance of the flute with his name is due. Music presents itself here, as in many other myths, as a civilizational and pacifying element, because it is thanks to it that Pan ends up being accepted by the nymphs who moved away from him, because his figure scared, causing panic.



Image 25: Panel with representation of Pan and Syrinx. Coaches of D. Maria Francisca Benedita. National Coaches Museum.



Image 26: Pan, Queluz National Palace.



Image 27: Representation of Pan. Quinta da Regaleira, Sintra.

However, the wealth of mythological statuary does not end here, in one of the spaces already mentioned, the Palace of the Marquis of Pombal.

Another Ceres had already approached the garden, on the balustrade that precedes it, as well as a set of other deities such as Diana/Selene, Minerva and even heroes, such as Hercules.

In fact, there are multiple representations of Diana/Selene in national museums and gardens.

Artemisa/Diana, Apollo's sister, is also represented on a recurring basis, as in the current National Costume Museum (Museu Nacional do Traje), formerly Angeja-Palmela Palace (Palácio Angeja-Palmela).

Just as Helios, from his identification with Apollo, is called Phoebus ("shining"), Selene, from his homologation with Artemis, is also commonly referred by the epithet Phoebe (feminine form). As Helios drives the chariot of the sun, Selene is the moon goddess and drives her chariot until dawn, personified in Eos.



Image 28: Diana/Selene (?) Photography: Horácio Ramos. Palace of the Marquis of Pombal.



Image 29: Diana. National Costume Museum.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760



Image 30: Coache of D. Maria Francisca Benedita, lower left side panel, front. Photography: Henrique Ruas, 1987. Copyright: © DGPC

In the Museum of Coaches, in the Coach of D. Francisca Benedita, there is one of the most beautiful representations of the myth of Selene and Endymião, the young man whom the Moon visits daily.

Zeus, at Selene's request, promised Endymion to fulfill a wish, however difficult it was. Endymion asked for eternal sleep, so that he could remain young forever. Wonderfully beautiful, he lay asleep on a mountainside in the Peloponnese, or on Mount Latmos in Caria, near Miletus. Night after night, Selene came down behind the hill to visit him.

The Four Seasons of the Year are also present in the hypomobile vehicles, each with its characteristic symbology. Silenus, the tutor of Bacchus, is also a constant presence, as well as a wide range of other deities.

Let us recall Virgil's text:

"Existem duas divindades (...) que ocupam o primeiro lugar no meio dos homens. Uma é a deusa Demetra ou Terra, seja qual for o nome que lhe deres, pois ela sustenta os mortais com alimentos sólidos. A outra divindade vem competir com esta e é o filho de Sémele. Ele descobriu uma bebida, o sumo de uva, e introduziu-a no meio dos mortais para libertar os infelizes humanos dos seus padecimentos, embriagando-nos com o néctar da videira. O seu presente é o sono, o esquecimento dos males de cada dia e não há outro remédio para as penas humanas. Ele, que é

deus, oferece-se nas libações aos deuses; a ele, portanto, devem os homens todos os bens.”

Virgílio, *As Geórgicas*, IV (ed. Ruy Mayer, Livraria Sá da Costa, 1948.)

According to the myth narrated by Claudian in the “Kidnapping of Proserpine”, from the 4th-5th centuries, the beauty of Proserpine, daughter of Demeter/Ceres, seduced the god Hades-Pluto, the lord of the dead and the underworld, who fell in love with her. However, Demeter-Ceres did not want this union, but Hades persisted, until, one day, Persephone, who was picking daffodils, was kidnapped by the deity and taken to the world of the dead. The drama of Claudiano's text was remarkable for countless artists, over time, and it became an inspiring mythological theme. To express this drama, we selected the sculptural group by John Cheere (1709-1787) from the National Palace of Queluz.



Image 31: Kidnapping of Proserpina. Cheere, John (1709-1787). National Palace of Queluz. Inventory number: PNQ 3266/1



Image 32: Flora, Quinta da Regaleira, Sintra



Image 33: Ceres, Quinta da Regaleira, Sintra.



Image 34: Ceres, Tile National Museum (Museu Nacional do Azulejo). Inventory number: MNAz 7015 Az. [Here](#).



Image 35: Ceres/Deméter National Palace of Queluz. Inventory Number: PNQ 3175. (1757 AD. - 1765 AD.). On her left arm she has a bunch of spikelets, which she holds with her right hand.



Image 36: Winter. Coache of Ocean. National Museum of Coaches.



Image 37: Winter. Palace of the Marquis of Pombal. Oeiras. Photography: Horácio Ramos. The Winter (O Inverno), Quinta da Regaleira.

Venus, the goddess of beauty and love, will be in the epic of Camões, one of the deities that supports the Portuguese on the sea route to India. It is, therefore, natural that her presence is a constant, over the centuries.



Image 38: Coache of Infantas (detail). Presentation of Afrodite swimming, among her children Erotes or Cupidos. 1750 A.D.. - 1760 A.D. National Coaches Museum. Inventory number: V 0020.

Multiple representations of Aphrodite/Venus are known, since the Roman occupation of the current Portuguese territory, either in inscriptions or in statues, of which we highlight the one from the roman "Villa" of Quinta das Longas, Elvas. However, there are several copies of statues or fragments, as well as epigraphs in her honor, such as the copy by Miróbriga, Santiago of Cacém, which José d' Encarnação studied and published, whose dedicator is a *magister*. To worship Venus was to pay homage to the imperial family, as has been known since its association with the imperial cult.

In Miróbriga there is also an apsidal building, possibly a temple dedicated to Venus. An inscription in honor of Venus corroborates the cult that the deity had in that place.

"But him opposed Venus, lovely fair,
whose heart her Lusian sons had won the more,
since in them seen the qual'ities high and rare,
the gifts that deckt her Romans dear of yore :
The heart of valour, and the potent star,

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

whose splendour dazzled Tingitanan shore ;
and e'en the musick of their speech appears
soft bastard Latin to her loving ears."

Camões, *The Lusiads*, I,



Image 39: Inscription with dedication to Venus Miróbriga. Santiago of Cacém.



Image 40: Venus. Quinta da Regaleira



Image 41: Venus and Cupido. National Palace of Ajuda.

Although we focused more on the Museums and Palaces of Lisbon, we cannot fail to highlight the beautiful Flemish tapestry that belongs to the collection of the Machado de Castro National Museum (Museu Nacional Machado de Castro). It represents an episode from Ovid's *Metamorphoses* (book IV), in which Vulcan traps Venus and Mars in a metallic net forged by himself, in order to be exposed to the gods of Olympus.



Image 42: Marte and Venus surprised by Vulcano. National Museum Machado de Castro. Inventory number: 6050; T774. 1530 A.D. - 1550 A.D. Flanders.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

“Even the Sun, who with his central light guides all the stars, has felt the power of love. The Sun's loves we will relate. This god was first, 'tis said, to see the shame of Mars and Venus ; this god sees all things first. Shocked at the sight, he revealed her sin to the goddess' husband, Vulcan, Juno's son, and where it was committed. Then Vulcan's mind reeled and the work upon which he was engaged fell from his hands. Straightway he fashioned a net of fine links of bronze, so thin that they would escape detection of the eye. Not the finest threads of wool would surpass that work ; no, not the web which the spider lets down from the ceiling beam. He made the web in such a way that it would yield to the slightest touch, the least movement, and then he spread it deftly over the couch. Now when the goddess and her paramour had come thither, by the husband's art and by the net so cunningly prepared they were both caught and held fast in each other's arms. Straightway Vulcan, the Lemnian, opened wide the ivory doors and invited in the other gods. There lay the two in chains, disgracefully, and some one of the merry gods prayed that he might be so disgraced. The gods laughed, and for a long time this story was the talk of heaven

Ovid, *Metamorphoses*, L. IV.

In the Coache of Infantas, of National Museum of Coaches, Venus appears to us along with her children Erotes or Cupidos.

Eros riding on dolphins is, in fact, a very common association, referring to marine environments or even aquatic infrastructures. He also assumes himself as the savior of the shipwrecked, recalling the legendary episode

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

of Dionysus, when the deity realized that the pirates who attacked him had the intention of selling him as a slave. He then turned his oars into snakes, filled the ship with ivy, and sounded invisible flutes. Afterwards, he paralyzed the ship with vine wreaths. The pirates, maddened (with a madness strangely resembling holy intoxication), threw themselves into the sea and turned into dolphins. It is, therefore, a protective symbol of the life and activities of the seaside people.

Also the goddess of love Aphrodite metamorphosed into a dolphin, becoming the “woman of the sea”. Dolphins are often represented along with Poseidon (Neptune), the king of the seas.



Image 43: Eros riding on a dolphin, Lucerne disc from Roman times. Nation Museum of Ajuda. Inventory number: 987.55.38. Photography: José Pessoa DDF/DGPC.



Image 44: Eros riding on a dolphin. National Costume Museum . Lisbon



Image 45: Eros riding on a dolphin. Water Fountain of Ourives. Castle of Vide (Castelo de Vide). Photography : Joaquim Carvalho.



Image 46: Dolphin-shaped faucets. National Tile Museum, Lisbon.



Image 47: Eros “riding” on dolphins and swans. Detail of Coache of Infantas. National Museum of Coaches.

The Royal Palace of Nossa Senhora da Ajuda (Real Paço de Nossa Senhora da Ajuda) is another place impossible to forget, when it comes to

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

Mythology. Built by King José I (1714-1777) at the top of the Ajuda hill, this building, built in wood to better resist earthquakes, became known as Paço de Madeira or “Real Barraca”. It replaced the sumptuous Paço da Ribeira that had been destroyed in the earthquake that devastated Lisbon in November 1755. The urgency of building a new Palace and the fact that the Royal Family survived the earthquake because it was located in the low-seismicity area of Belém/ Ajuda, justified the choice of location.

The new Palace, habitable since 1761, became the residence of the Court for about three decades. In 1794, during the reign of D. Maria I, a fire completely destroyed the royal house and most of its contents. Manuel Caetano de Sousa, Architect of Public Works, was given the task of designing a new palace. The project, begun in 1796 under the regency of the royal prince D. João, was suspended after five years of construction, when, in 1802, Francisco Xavier Fabri and José da Costa e Silva, architects trained in Italy, were in charge of adapting it, already in a neoclassical current.

This task was never fully accomplished, in part due to the flight of the Court to Brazil in 1807, following the Napoleonic invasions.

The best artists of the kingdom of Portugal worked there: Domingos Sequeira, Arcângelo Foschini, Cirilo Wolkmar Machado, Joaquim Machado de Castro and João José de Aguiar, dedicated essentially to pictorial and sculptural decorative elements.

When, in 1821, the Court returned from Brazil, the Palace was still unfinished, and was only used for protocol ceremonies. In 1826, after the death of D. João VI (1767-1826), with the east and south wings already habitable, the Infanta Regent D. Isabel Maria (1801-1876) and two of her sisters chose it for their residence⁴.

An intervention carried out in the 19th century brought to light the relationship with the divinities, when the king himself, D. João VI, is represented returning to Portugal from Brazil, in the car of the god of the

⁴ Text about the National Palace of Ajuda based on its very script. 2011. *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

Seas with his entire entourage of Tritons, Nereids and Tágides, the nymphs of the Tagus.

Exclusive to national mythology, being the inspiration for many of the decorative motifs discussed in this work, it is from the Tágides that Camões asks for inspiration to compose his work *The Lusiads*, functioning as inspiring muses for the author to report the grandiose feats that is, the deeds of the "children of the Lusitanians".

The entry of the royal family into the Tagus is a painting, where Tritons announce the double royalty, the human and the divine, is a very interesting work. The prince regent is seated in Neptune's chariot, which gives him his place and is accompanied by the retinue of the King of the Seas, that is, surrounded by Nereids and Tritons.

However, the Palace is steeped in classical culture. Just as an example, we remember a statuette by B. del A Paris Chez N. Bonnart, dated 1888, which refers us to the myth of Eros and Psyche that was so well described in the work of the writer Apuleius, *The Golden Ass*, written in the 2nd century A.D.



Image 48: Replica by B. del A Paris Chez N. Bonnart of the work "Cupid and Psyche" by António Canova, whose original is found in the Louvre. Inventory number: 43259. National Palace of Ajuda.

Venus, a great companion of the Portuguese since the time of the Discoveries, and Mercury, the Messenger and the Traveller, are deities that

also have great representation among us, as their destiny was to walk around the world.

About the Greek Aphrodite, the Roman Venus, there are countless stories surrounding her origin, as well as her love life and descendants.

The poet Hesiod (c. 700 BC) tells us in his *Theogony* that Aphrodite was born from the foam of the immortal organ of Heaven, cut by the sickle of Kronos.



Image 49: Quinta da Regaleira



Image 50: Aphrodite/ *Venus Calipigiam*. Quinta da Regaleira.



Image 51: Sculptural group representing Venus (Aphrodite) and Adonis, with a Cupid holding a Dove (the bird of Aphrodite/Venus) and a Dog (greyhound?) by John Cheere (1709-1787). Queluz National Palace.

Mythology tells us that when the lover Aphrodite saw her beloved Adonis wounded, death hovering over him, the goddess went to help him, having pricked herself on a thorn and her red blood colored the roses that were for her consecrated. Thus, in antiquity, roses were also used on tombs as a symbol of mourning.

In Rome there was a festival in honor of Flora and Venus called “Rosalia”, and every year, in the month of May, the graves were adorned with these flowers, probably.

They are the loves of Venus for Adonis that are enshrined in a sculptural group by John Cheere, dating from 1756, today located in the gardens of the National Palace of Queluz.

In turn, at Quinta da Regaleira, Sintra, the “Ground of the gods” (Patamar dos deuses) is marked by the alignment of 9 statues of classical deities, featuring Apollo Citharoedus, Venus *Calipigia*, Mercury, Fortuna (?), Faun-Pã, and four allegories: Flora, as spring; Ceres as summer, Pan, Dionysus as autumn and an old man with glowing embers, an allegory of winter.



Image 52: Quinta da Regaleira. Ground of the gods. Photography [Here](#).

We highlight *Fortuna Primigenia*, because its representation is also recurrent in the national territory. Feared among the Romans, because wealth or poverty, power or servitude depended on it according to their whims, Fortuna commands all the events of men's lives, which is why she has a rudder as her attribute.

She was represented with a cornucopia or horn of abundance, one of her attributes, and a wheel, which symbolized the distribution of goods and the coordination of men's lives.

Blindness or blocked vision (like the modern image of justice) are also common in his representations, as he randomly distributed his designs. She was even referred to as bald, with two wings on her feet and with a wheel.

Sometimes she is associated with a Sun or a Crescent, for like them, she presides over life on earth.

The myth tells us that Amalthea was the goat that fed the god Zeus/Jupiter with her milk. As a child, when playing with her, the little god would have broken one of his horns. As a proof of gratitude, Jupiter transformed him

into the horn of abundance, or the Cornucopia, which is the symbol of most Roman personifications of Abundance, such as Fortuna or Flora. After her death, she was transformed into the constellation Capricorn.



Image 53: Abundance or allegory of Spring. Coache of the Oceans. National Museum of Coaches.

Mercury is, as we mentioned, a deity with wide representation in the national territory, since remote times. He was the Roman counterpart of the Greek Hermes, son, according to some versions of the myth, of Zeus/Jupiter and the goddess Maia. Before seeing his powers increased and becoming the protector of traders and travelers, he was more associated with fertility, luck, roads and borders.

Its name derives from the word *herma*, a square or rectangular column of stone, terracotta or bronze that served as a mark for crossroads and paths protecting travelers or shepherds, and was placed in houses as a guarantee of fecundity.



Image 54: Mercury represented standing, as a young naked ephebe, holding in his left hand the emblematic caduceus and presenting, on his head, the petasus, with wide brims, characteristic of travelers. In his right hand, semi-closed, he holds the top of the bag. Mount Molião. National Archaeological Museum.



Image 55: Marble sculpture, in perfect form, of a young man standing, facing left, representing Mercury/Hermes. Queluz National Palace. Inventory number: PNQ 3157



Image 56: Mercury. Quinta da Regaleira.



Image 57: Detail of one of the Coaches from the National Museum of Coaches.

Camões refers to the messenger deity who, with his caduceus, turned everything he touched into gold:

" And thou, O Sire of surest constancy !
 from the determined purpose of thy mind
 turn thee not backwards; weakness 't were in thee
 now to desist thee from the thing design'd
 Send forth thine agile herald, Mercury,
 fleeter than trimm'd shaft, or winnowing wind,
 and show some happy hythe where Rest shall joy
 all weary breasts with news of India nigh."

Camões, *The Lusiads*, I

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
 DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

Both Apollo, in his sitar version, and the Muses are constant representations in iconography since Roman times.

Apollo, also identified as Phoebus (bright), was considered the god of youth and the light of truth. Primarily recognized as a solar deity, he appears, associated with Helios. He was Artemis's twin brother, connoted with the Moon.

He was described as the god of divine distance, who threatened or protected from above.

Phoebus-Apollo's love for the nymph Daphne is commonly represented over time.



Image 58: Apollo and Daphne, Panel VI (Apollo and Daphne). Mosaic of the Muses. Roman *Villa* of Torre de Palma., Monforte. Photography: José Pessoa. DGPC (General Direction of **Cultural** Heritage) MNA. Inventory number: 999.149.1

Mythology tells us that Phoebus-Apollo fell in love with the nymph Daphne, who did not respond to her. Daphne could no longer stand the persecution of the beautiful god Apollo and asked her father Peneus to change her form. Her father complied and turned her into a laurel tree. With the leaves of this tree Apollo wove a crown. It became the symbol of divinity, representing victory and glory.



Image 59: Apollo Citharoedus. Quinta da Regaleira, Sintra.



Image 60: Apollo, Palace of Mesquitela, Lisbon.



Image 61: Museum of Coaches. Coache of the Oceans. Embassy of D. João V to the Pope Clemente XI. Photography: Pedro Beltão. National Museum of Coaches.



Image 62: Tile of Apollo and Daphne. National Tile Museum.



Image 63: B. del A Paris Chez N. Bonnat. XVIII A.D. Room of the King's last Rooms . National Palace of Ajuda. [Here](#).

The poet Ovid gives this episode an extraordinary emphasis in its Metamorphoses:

“Now the first love of Phoebus was Daphne,
daughter of Peneus, the river-god. It was no blind
chance that gave this love, but the malicious wrath
of Cupid. Delian Apollo, while still exulting over
his conquest of the serpent, had seen him bending
his bow ^vith tight-drawn string, and had said:
What hast thou to do with the arms of men, thou
**

wanton boy ? That weapon befits my shoulders ; for
I have strength to give unerring wounds to the wild
beasts, my foes, and have but now laid low the
Python swollen with countless darts, covering whole
acres with plague-engendering form. Do thou be
content with thy torch to light the hidden fires of
love, and lay not claim to my honours.'* And to him
Venus' son replied : ** Thy dart may pierce all things

else, Apollo, but mine shall pierce thee ; and by as

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

much as all living things are less than deity, by so much less is thy glory than mine." So saying he shook his wings and, dashing upward through the air, quickly alighted on the shady peak of Parnasus.

There he took from his quiver two darts of opposite effect : one puts to flight, the other kindles the flame of love. The one which kindles love is of gold and has a sharp, gleaming point ; the other is blunt and tipped with lead. This last the god fixed in the heart of Peneus' daughter, but with the other he smote Apollo, piercing even unto the bones and marrow. Straightway he burned with love ; but she fled the very name of love, rejoicing in the deep fastnesses of the woods, and in the spoils of beasts which she had snared, vying with the virgin Phoebe.

Ovid, *Metamorphoses*. L. I

Also in the National Palace of Ajuda and in the Correio Mor, Loures, there are beautiful paintings depicting this myth, the last one by José da Costa Negreiros. (1714-1759).

The presence of the Muses is also a constant in our Palaces.

The inspiring sisters and companions of Apollo are thus introduced to us by Hesiod:

"These are the goddesses who bedded beside mortal men and, immortal themselves, gave birth to children equal to the gods. And now sing of the tribe of women, sweet-voiced Olympian Muses, daughters of aegis-holding Zeus..."

Hesiod, *Theogony*



Image 64: Apollo and the Muses, King's room's roof. National Palace of Ajuda.

The famous “Mosaic of the Muses” comes from excavations carried out in the Roman *Villa* of Torre de Palma, Monforte, one of the most remarkable agricultural houses from the Roman period known in the south of Portugal.

It is a late mosaic from an African (possibly Tunisian) itinerant workshop.

Discovered in 1947, it was raised after excavations and taken to the National Museum of Archeology. It consisted of 11 figurative panels with mythological themes: Panel I (The Nine Muses); Panel II (Bacchic Scene); Panel III (Sileno and Satiro); Panel IV (Two Maenads); Panel V (Two Members of Tiaso); Panel VI (Apollo and Daphne); Panel VII (Hercules and Mercury); Panel VIII (Infanticidal Medea); Panel IX (Megara and Hercules); Panel X (Triumph of Bacchus); Panel XI (Theseus and Minotaur).



Image 65: Mosaic of the Muses. National Museum of Archaeology. At the base it reads: SCO [pa a] SPRA TESSELLAM LEDERE NOLI VTERI F[elix] ("don't ruin the mosaic with a rough broom. Cheers").



Image 66: Sarcophagus lid frieze – Philosophers and Muses – representation of Clio (detail). Marble. National Museum of Archeology. Inventory number: 994.21.1. III A.D. - Roman Age. Photography: José Pessoa DGPC- General Direction of Culture Heritage.

Medusa has also been with us since Roman times, and it is common to recognize her over time. It was that monster from which serpents came out of the head with the power to turn into stone all those who look at it directly, it was part of the Gorgons. Greek mythology referred to the existence of three: Medusa, Stheno and Euryale. Unlike the other two, Medusa was mortal and was, therefore, beheaded by Perseus. This one used its head as a weapon that was offered to the goddess Athena, for

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

which it appears represented in the shield of the deity. It is also for this same reason that the image of Medusa's head is represented on amulets and even on the shields of some emperors with an apotropaic, that is, protective, character.

"When you have crossed the stream that parts the two continents, do on towards the fiery rising of the sun, crossing a waveless sea until you reach the land of the Gorgons, the plain of Cisthene, where the Phorcides dwell, three ancient maidens of swan-like aspect, owing an eye in common and having only a single tooth only share one eye and one tooth whom neither the sun with his rays, nor the moon by night ever looks upon; and near them their three winged sisters, the snake-tressed Gorgons, haters oh humans, whom no mortal can look on and draw another breath. "

Aeschylus, *Prometheus Bound*.

One of the most extraordinary examples of the Perseus myth in Portuguese territory is the Patera da Lameira Larga, Penamacor. (Barata, 2018)



Image 67: Detail of Patera with the myth of Perseu. Lameira Larga, National Museum of Archaeology,



Image 68: Medusa House Mosaic. Alter do Chão. **

—

" She was once most beautiful
in form, and the jealous hope of many suitors. Of
all her beauties, her hair was the most beautiful
for so I learned from one who said he had seen
her. 'Tis said that in Minerva's temple Neptune,
lord of the Ocean, ravished her. Jove's daughter
turned away and hid her chaste eyes behind her
aegis. And, that the deed might be punished as was
due, she changed the Gorgon's locks to ugly snakes.
And now to frighten her fear-numbed foes, she still
wears upon her breast the snakes which she has
made. "

OVID, *Metamorphoses*, Book IV

The apotropaic character of Medusa will cross the times, having even
penetrated the popular imagination and, therefore, we find it represented,

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

either in paintings, inside and outside of buildings, or in hypomobile vehicles and in countless decorative or utilitarian objects.⁵



Image 69: Tournament Shield . National Museum of Coaches (1770 d.C. - 1795 A.D.).
Inventory number: A 2575

Athena and her Roman counterpart Minerva also have numerous representations in Portugal, both from the Roman period and in the post-Renaissance phase.

In Mythology, she is “daughter of Zeus, holder of the aegis, Athena with her eyes” (Hesiod, *Theogony*, ed. 2014). Goddess of Wisdom and Reason,

⁵ According to the technical file of a tournament shield from the National Museum of Coaches, "in the old equestrian games, the dexterity and skills of the riders were put at the service of the selection of the famous Hispanic riders of apparatus, for which the richness and color of the harness and other cavalry accessories contributed- spears, swords, reeds and pistols - as well as shields, decorated with figurative and symbolic motifs (...) From contemporary descriptions and engravings, it is possible to conclude that one of the recurring motives was the "head of Medusa", used both in shields and in fixed targets. The objective was identical: to petrify the attacker who, in a mixture of horror and delight, would be compelled to attack, simultaneously to shoot down the opponent (fulfill a task) and to conquer the desired "fruit". This ambivalence is, in fact, a timeless constant, connoted with the most famous of the three Gorgons. (...) The shield has, therefore, a simultaneously defensive and offensive function, through which the hero appropriates the strength of the opponent, becoming invincible. The same double meaning can be found in the representation of Medusa's head in 18th-century tournament and equestrian game accessories. For the knight who carries it on his shield, Medusa symbolizes unquestionable supremacy and the certainty of a dazzling victory; she is his ally in the fight, while at the same time ensuring a fierce combat by producing a perverse effect on the enemy".

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 16-80.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

“Minerva, from the olive tree to the inventor”, is also the goddess of the arts of war, which is why she is represented with a spear. These same attributes are a constant of her representations over time.



Image 70: Athena. Tile Panel 1725 A.D. - 1759 A.D. National Tile Museum. Inventory number: MNAz 6116 Az. Photography: Teresa Henriques.



Image 71: Minerva - Allegory of Knowledge and Wisdom. Oil on canvas from the ceiling of the Ambassador's Room, depicting a woman in military garb, sitting in the clouds. Inventory number: PNQ 970/20. XVIII A.D. - XIX A.D.



Image 72: Triumph of Minerva Tapestry / Triumph of the Gods Series (Tapeçaria Triunfo de Minerva/ Série Triunfo dos Deuses). Urbanus Orley, Jan Van Orley, Augustin Coppens. Brussels. 1728 A.D. - 1729 A.D. National Palace of Ajuda. Photography: Henrique Ruas, 2003

Also in the Ambassador's coche (Embassy of D. João V to the Pope Clemente XI) deserves some highlight. The front elevation is dominated by four mythological figures: Silenus and a seahorse and two life-size characters of the goddess Palas (War), represented with her right hand raised in an act of command, and of Hope Reborn, on the left, with a branch of flowers in hand.



Image 73 - Image 74: Coache of the Embassy of D. João V to the Pope Clemente XI. Coache of the Ambassador Photography: Henrique Ruas, 1987. Copyright: © DGPC Photography: Henrique Ruas, 1987. Copyright: © DGPC (General Direction of **Cultural** Heritage).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760



Image 75: Triumphal Car that was part of the Embassy sent by D. João V to Pope Clement XI, in 1716. Photography: Pedro Beltrão. National Museum of Coaches.

Fame is also a recurring representation in Palaces and even in coaches. As the bearer of good news, she is iconographically represented under the figure of a beautiful woman playing the trumpet. As a propagator of lies, she identifies herself with Slander.

Fame, or "Rumor," as it is called in Ovid, was the messenger of Jupiter. The Romans described it as a monster with wings and many eyes and ears, which echoed through the world all the news, true or false. He resided in a palace at the ends of the earth, sea and sky from where everything that happens in any place, even the most distant, can be seen, and all the voices reach his hollow ears.



Image 76: Fame, National Palace of Ajuda. Photography: Alice Costa.

There is a place in the middle of the world, 'twixt
land and sea and sky, the meeting-point of the three-
fold universe. From this place, whatever is, however far
away, is seen, and every word penetrates to
these hollow ears. Rumour dwells here, having chosen
her house upon a high mountain-top ; and she gave
the house countless entrances, a thousand apertures,
but with no doors to close them. Night and day
the house stands open.

It is built all of echoing brass.

The whole place is full of noises, repeats
all words and doubles what it hears. There is
no quiet, no silence anywhere within. And yet
there is no loud clamour, but only the subdued
murmur of voices, like the murmur of the waves of
the sea if you listen afar off, or like the last rum-
blings of thunder when Jove has made the dark
clouds crash together. Crowds fill the hall, shifting
throngs come and go, and everywhere wander thou-
sands of rumours, falsehoods mingled with the truth,
and confused reports flit about. Some of these fill
their idle ears with talk, and others go and tell

elsewhere what they have heard; while the story
grows
in size, and each new teller makes contribu-
tion to what he has heard. Here is
here is heedless Error, unfounded Joy and panic
Fear; here sudden Sedition and unauthentic Whis-
perings. Rumour herself beholds all that is done in
heaven, on sea and land, and searches throughout the
world for news.

Ovid, *Metamorphosis*, Book XII.

We could tell you about many other deities, as they are a constant presence in the countless spaces we visited, but this was our first approach to this Cyclopean theme, which we hope to continue.

References

AESCHYLUS. Persians. Seven against Thebes. Suppliants. Prometheus Bound (Alan H. Sommerstein (ed.,trans.)). 2009.

GODINHO, Isabel Silveira *et alii*, *Roteiro do Palácio da Ajuda*, IMC e Scala Publishers Lisboa. 2011.

APULEIO, *O Burro de Ouro*, (tradução Francisco António de Campos), Editorial Estampa (2ª edição). Lisboa. 1978.

BARATA, Filomena Barata, *O Tesouro romano de Lameira Larga. Penamacor*. Revista “Ebrobriga”, IX, Fundação, 2018.

IDEM, “Espécies animais de Miróbriga e suas referências bibliográficas e mitológicas”. *ABELTERIVM IV*. Alter do Chão. 2018. [Aqui](#)

IDEM, Espécies Vegetais de Miróbriga e suas referências bibliográficas e mitológicas. *ABELTERIVM IV*. Alter do Chão. 2018. [Aqui](#)

BARATA, 2021, “A Violência entre as Divindades: as Mulheres como Espelho”. Revista Mitos.(no prelo).

BARATA, Filomena Barata (s.d.) – *O Voo dos Pássaros e o Valor das Aves*. [Here](#).

BESSONE, S. (ccoord.) AREU, Teresa; BARATA, Filomena; PALMA, Rosinda

“O Longo Caminho de Baco”. Google Arts&Culture. [Here](#).

BLÁZQUEZ MARTÍNEZ, José María, “El Sincretismo en la Hispania Romana entre las Religiones Indigenas, Griega, Romana, Fenicia y Mistericas ”.In: *La Religion Romana en Hispania* .Subdirección General de Arqueologia del Ministerio de Cultura, , pp. 179-221. Madrid. 1982.

BLÁZQUEZ, José María, *El mito griego de Leda y el Cisne en los mosaicos hispanos del Bajo Imperio y en la pintura europea*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante. 2007.

CAETANO, Maria Teresa Valente da Silva, *Animalia quæ lacte aluntor: simbologia e estética nosmosaicos romanos da península ibérica*. (Tese de Doutoramento em História da Arte da Antiguidade, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas). Editora Caleidoscópio, Volume II (Iconographia). Lisboa, 2018.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

CAMÕES, Os *Lusiadas*, Edição Expresso.

CAMÕES. The lusiads. The lusiads) : Englished by richard francis burton (edited by his wife, isabel burton). In two volumes vol. I. London : bernard quaritch, 15 piccadilly, w.1880.

CLAUDIANO (1991) – *O Rapto de Proserpina*. Editorial Inquérito. Lisboa. 1991.

ENCARNAÇÃO, José d' . Incrições romanas do Conventus Pacensis: subsídios para o estudo da romanização. Inst. Arq. da Fac. de Letras, Coimbra : 1984.

ÉSQUILO. *Prometeu Agrilhado*, Editorial Inquérito, Lisboa. Edição n. 16.

EURÍPEDES. *As Bacantes*, Edições 70, Col. Clássicos Gregos e Latinos, N.º 9, Lisboa, 1998 (tradução portuguesa, introdução e notas por Maria Helena da Rocha Pereira.

FERNANDES, Amélia e MATOS, José Luís de, *Inventário do Museu Nacional de Arqueologia: coleção de escultura romana*. Instituto Português de Museus. 1995.

GANDRA, Manuel J., *António Augusto Carvalho Monteiro Imaginário e Legado*. Instituto Mukharajj Brasilan & Centro Ernesto Soares de Iconografia e Simbólica-Cesdies. 2014. [Aqui](#)

GRIMAL, Pierre, *Diccionario de Mitologia Grega e Romana*. Edições 70. Lisboa. 2020.

GHEVALIER, Jean e CHEETBRANT, Alain, *Diccionario dos Símbolos*. Teorema. Lisboa. 1982.

GUERRA, Amílcar, Plínio-o-Velho e a Lusitânia. Edições Colibri, Lisboa. 1995.

HESÍODO, *Teogonia*, Int. e Trad. Ana Elias Pinheiro e José Ribeiro Ferreira. Imprensa Nacional Casa da Moeda. Lisboa 2014.

HESIOD. Theogony. Works and days testimonia. Edited and translated by glenn w. Most. Harvard university press, Cambridge, Massachusetts London, England 2006.

MONTERO HERRERO, Santiago, *Augusto y las aves. Las aves en la Roma del principado: prodigio, exhibición y consumo*.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 16-80.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13760

Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona. 2007. [Here](#).

IDEM, *Diosas y Adivinas*. Editorial Trotta, SA. 1994 .

OVID, *Metamorphoses*, Book II (trans. Frank Justus Miller. Harvard University Press. 1971)

OVID, *Metamorphoses*, Book IV (trans. Frank Justus Miller. Harvard University Press. 1971).

OVID, *Metamorphoses*, Book XII (trans. Frank Justus Miller. Harvard University Press. 1971)

PETRÓNIO, *Satíricon*. Edições Europa América. Livros de Bolso. Lisboa. 2000.

PLINY. Natural History in ten volumes. William Heinemann/Cambridge. Harvard University Press. 1940.

SANTO AGOSTINHO, *A Cidade de Deus*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. 2ª Edição. [Here](#).

VERGÍLIO, *Geórgicas*, (Int. Tr. e notas: Gabriel A. F. Silva), Livros Cotovia. Lisboa. 2019.

VIRGÍLIO, *As Geórgicas de Virgílio, IV* (ed. Ruy Mayer, Livraria Sá da Costa, Lisboa. 1948.

VIRGIL, *Eclogues, Georgics, Aeneid*. Translation by H. RUSHTON FAIRCLOUGH, London. MCMXVI.

VIRGÍLIO, *Bucólicas. Obras de Virgílio*. Temas e Debates. Lisboa. 1997.

MOLDAGENS, ARTE E OBJETOS DE ENSINO

Arianna Esposito¹

Sophie Montel²

Resumo

Coleções de objetos para fins educacionais recebem hoje em dia atenção especial com o desenvolvimento dos estudos sobre recepção da Antiguidade clássica. De fato, essas coleções nos permitem estudar a evolução no tempo do interesse despertado pela Antiguidade, bem como a história de nossas disciplinas e seus métodos pedagógicos. Neste artigo, propomos analisar a forma como moldagens de gesso, modelos e instrumentos de estudo da Antiguidade foram usados com o propósito de ensinar história da arte greco-romana, com uma atenção particular a algumas tradições nacionais. A reprodução por intermédio de moldagens não é apenas um substituto de um original, é também uma obra de arte, num diálogo entre a obra original, sua interpretação e sua cópia. Em suma, moldagens são obras de arte complexas, ilustrando as idas e vindas entre arte e arqueologia.

Palavras-chave

Recepção da Antiguidade; moldagens de gesso; Arte greco-romana.

¹ Professora Doutora – Université Bourgogne – Franche-Comté, Dijon, França. E-mail: arianna.esposito@u-bourgogne.fr.

² Professora Doutora – Université Bourgogne – Franche-Comté, Besançon, França. E-mail: sophie.montel@univ-fcomte.fr.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

Résumé

À la suite du développement des études sur la réception de l'Antique, les collections d'objets à vocation pédagogique sont aujourd'hui investies d'une attention significative. De fait, ces collections nous permettent d'étudier l'évolution dans le temps de l'intérêt suscité par l'Antiquité, ainsi que l'histoire de nos disciplines et de leurs méthodes pédagogiques. Dans cet article, nous nous proposons d'analyser la manière dont les plâtres, modèles et instruments pour l'étude de l'Antiquité, ont été utilisés dans l'enseignement de l'histoire de l'art gréco-romain, avec une attention particulière à certaines traditions nationales. La reproduction par le biais de moulages n'est pas seulement un substitut de l'original, c'est aussi une œuvre d'art à part entière, à l'interface entre l'œuvre originale, son interprétation et sa copie. En somme, les moulages sont des œuvres d'art complexes, illustrant le va-et-vient entre art et archéologie.

Mots-clés

Réception; plâtres; Art gréco-romain.

As coleções de moldagens de gesso, ferramentas de ensino e de arquivo de conhecimentos preciosos, mas muitas vezes desconhecidas ou subestimadas, voltam a receber atenção especial³. Em primeiro lugar objetos de atenção estética, reduzidos progressivamente a uma dimensão historicista para fins científicos e a uma desafeccção por causa do seu material, o gesso, as moldagens tinham-se tornado um *corpus vile*⁴, volumoso, desatualizado, sofrendo, além da sua fragilidade material intrínseca, de uma fragilidade de ordem imaterial (Antonini, 2012). Como salientou Giovanna Cassese (Cassese, 2016), se a estética romântica há muito exaltou o valor do original, hoje a questão é muito mais equilibrada: a reprodutibilidade técnica, ainda mais com 3D e o digital, condiciona a nossa percepção das moldagens de gesso⁵ (Haak; Helfrich, 2016; Curtis, 2020). Além do valor documental histórico e estético das cópias, o que está em discussão hoje é o próprio status da imagem (Cassese, 2016: 9). A moldagem é uma forma de arte ou artesanato? A reprodução *através* da moldagem não é apenas um substituto de um original, mas também uma obra de pleno direito, plurívoca, pois deriva simultaneamente da obra original, da interpretação e da cópia; uma obra complexa, porque ilustra o vaivém entre arte e arqueologia.

A pesquisa e as publicações sobre as moldagens acompanharam o movimento ondulatório desta historiografia, com seus altos e baixos (Payne, 2019). Somente com a superação da dicotomia academia/vanguarda, desde a década de 1990, surgiu uma atenção nova e progressiva para estas obras, tanto do ponto de vista da história da arte como da conservação (Cassese, 2016). Este ressurgimento ganhou ainda mais importância quando um novo interesse científico o acompanhou. Suscitado por vários estudos fundamentais, esse novo interesse concebe as

³ O interesse renovado e as primeiras iniciativas de inventário das coleções universitárias nos museus datam do final da década de 1980, período em que se generalizou o uso da informática e da internet (Grã-Bretanha, Holanda e Itália no final da década de 1980, depois Bélgica, Espanha, Portugal e Alemanha desde 2004), com a colocação em rede destas coleções em vários países, da Europa e do mundo, e a criação de portais informáticos (Alemanha, Inglaterra, Escócia, França): Birchler Emery, 2015: 95-101; Baker; Falser; Le Normand-Romain; Marchand; Tocha, 2019: 25-50.

⁴ Barbanera, 2000: 57-73, em particular p. 65, para a evolução na percepção das moldagens e a expressão *corpus vile*.

⁵ Os efeitos de replicação, variação, transformação ou mudança de escala próprios da moldagem estavam no centro da exposição *Esculturas Infinitas: Coleções de moldagens na era digital*, resultantes de uma colaboração entre a *École nationale supérieure des beaux-arts* de Paris e o Museu Calouste Gulbenkian de Lisboa, em parceria com a gipsoteca do Louvre em Versalhes, as oficinas de Arte, Moldagem e Calcografia da Reunião dos Museus Nacionais (França) – Grand Palais e a Faculdade de Belas Artes de Lisboa (4 de dezembro de 2019 - 16 de fevereiro de 2020).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

moldagens numa perspectiva decididamente pluridisciplinar (Frederiksen; Marchand, 2010; Micheli; Santucci, 2014; Lancestremère; Hofman; Le Fur, 2016; Lagrange, 2017).

Embora os interesses e abordagens científicas tenham mudado, as moldagens em gesso continuam a ser ferramentas educativas, objetos de coleção e instrumentos para o estudo da Antiguidade. Em particular, tornaram possível a realização de projetos para a restituição de monumentos desaparecidos⁶. No século XIX, com a ascensão da arqueologia como disciplina científica e o desenvolvimento das escavações e descobertas na França e na Europa, “a moldagem tornou-se a técnica preferida para a divulgação”, pois permite reproduzir “a forma e o volume dos artefatos, ao mesmo tempo que continua a ser muito fácil de fazer e muito barato” (Morinière, 2020: 145; ver também Proust, 2017, mais especificamente para o século XX). Hoje, as moldagens, até agora abandonadas em repositórios inadequados para a sua conservação, oferecem uma nova perspectiva ao pesquisador e novas modalidades de exposição para os visitantes.

A história das moldagens está ligada à sorte variável das gipsotecas e às mudanças científicas, pedagógicas e culturais que marcaram a história da arte ocidental, particularmente entre o século XVIII e o início do século seguinte (Barbanera, 2000). Criados num contexto histórico e cultural bem definido, as moldagens em gesso documentam uma etapa da história da transmissão de uma obra antiga que, dependendo do período em que foi executada, poderia, por exemplo, ser marcada por restaurações ou desrestaurações, por uma recusa ou, pelo contrário, por entusiasmo por patinas (Beauzac, 2016), com o objetivo de sublinhar o seu significado como obra de arte. As coleções universitárias e acadêmicas permitem a documentação de um avanço deste conhecimento – na encruzilhada da pesquisa e do ensino – das instituições onde estão localizadas (Martinez,

⁶ As tentativas de restituição, como as experiências prévias aos restauros, utilizaram as moldagens, especialmente para os grandes programas esculpidos, como o do Partenon da Acrópole de Atenas (por exemplo, na *Skulpturhalle* de Basileia); algumas exposições sobre a policromia da escultura antiga utilizam a moldagem como suporte de restituição das cores, desde a da gipsoteca de Munich (Brinkmann, Wünsche, 2004), até à do museu da Acrópole de Atenas: *Archaic Color* (31.07.2012 - 31.12.2013); ver também a exposição de Frankfurt am Main, *Bunte Götter-Golden Edition. Die Farben der Antike* (30.01.2020 - 17.01.2021) com o catálogo homônimo publicado em 2020 sob a direção de Brinkmann Vinzenz e Koch-Brinkmann Ulrike. Ver também Martinez, 2016. O recurso às moldagens para a restituição da policromia continua, no entanto, a ser uma solução controversa na era das ferramentas digitais e da 3D: ver em particular Mulliez, 2019.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

2016). Neste sentido, abordando a história destas moldagens, podemos falar de uma história da arqueologia, certamente, mas também de uma história do gosto – um gosto pela Antiguidade –, ou mesmo uma história do olhar, da exposição e da restauração. Entre a renovação da museografia e a adaptação historiográfica, a nova história das moldagens em gesso está resolutamente em fase com o seu tempo, o que enriquece a nossa própria experiência como antiquistas e como curadores de museus: essa nova história levanta questões específicas e a natureza múltipla desses objetos não oculta as suas próprias características.

Não há, provavelmente, melhor campo para testemunhar esta natureza multifacetada da moldagem do que o da pesquisa contemporânea. Tendo desempenhado um papel decisivo na transmissão de conhecimentos, as moldagens adquiriram por isso um pleno valor histórico e patrimonial. Um exemplo eloquente é oferecido pelos estudos sobre a policromia antiga. Nos séculos XVIII-XIX, a maioria dos exemplares de Antiguidades eram feitos em mármore ou, na sua falta, em gesso, por oficinas romanas e por pensionistas financiados pelo governo. Os ideais artísticos do neoclassicismo baseavam-se no mármore e na sua brancura (Lemaistre Leroy-Jay, 2006). Estas repetidas operações de moldagem também contribuíram em grande parte para o desaparecimento dos pouquíssimos traços de cor que poderiam permanecer nos originais (Grand-Clément, 2005). Como demonstrou Ph. Jockey (Jockey, 2015), as moldagens contribuíram, assim, para a descoloração da escultura antiga e para a própria criação do mito de uma Grécia branca. Inversamente, as moldagens têm sido utilizadas nas nossas tentativas de restaurar a policromia da estatuária clássica (Brinkmann, 2015)⁷.

Após uma breve história do nascimento das coleções de moldagem para realçar os momentos chave (por que, quando e em que circunstâncias foram valorizadas ou não?), evocaremos o papel das moldagens nas academias de belas artes, onde o ensino do desenho se baseava na cópia de modelos greco-romanos, e em certas universidades, onde fazem parte das coleções científicas universitárias⁸. Este caminho nos levará a apresentar o caso das coleções na Borgonha – Franche-Comté (França), no coração das nossas pesquisas.

⁷ Ver supra, nota 4.

⁸ Para uma definição de “coleção acadêmica científica”, veja Birchler Emery, 2015.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

Contextos: produção, circulação e recepção das moldagens

As coleções de moldagens da Antiguidade, criadas entre os séculos XVI e XX, são a expressão de um ambiente histórico e cultural caracterizado pela redescoberta da Antiguidade e pelo desejo de a compreender abordando-a e mesmo apropriando-se das suas obras de arte (Schvalberg, 2014: 31-52). A intensa atividade de escavações e o desenvolvimento da disciplina da arqueologia desempenharam um papel essencial: as descobertas interessaram toda a Europa. Ao descobrir as obras antigas, estas escavações expuseram-nas certamente aos olhos de todos, mas também, paradoxalmente, tornaram-nas mais inacessíveis, em razão de sua dispersão em museus distantes (Martínez, 2016). O primeiro objetivo das gipsotecas é de fato este: permitir uma abordagem mais próxima da arte antiga.

As primeiras coleções de esculturas antigas foram formadas em Roma no século XVI, na sequência das escavações bem-sucedidas realizadas na Cidade eterna. Estas escavações forneceram constantemente novos exemplos que foram avidamente copiados, imitados e divulgados: estes modelos estabeleceram os cânones estéticos que permaneceram intactos ao longo dos dois séculos seguintes, um período de renascimento da cultura greco-romana (Barbillon, 2004: *passim*). O fascínio pelas antigas obras-primas (Polignac de; Raspi Serra, 1998), descobertas na antiga *Vrbs* e preservadas em locais prestigiosos, como o *Cortile* (pátio) do palácio papal de Belvedere (Haskell; Penny, 1999: 12), contribuiu para estimular a procura e a propagação de cópias. Este fenômeno está principalmente relacionado com quatro contextos diferentes de produção e recepção (Barbanera, 2000: 58): as oficinas de artesãos e artistas, autores de cópias em gesso de membros isolados ou bustos de esculturas antigas monumentais, modelos tridimensionais para o estudo artístico e o ensino; os salões da Academia Real de Pintura e Escultura (Pinatel, 2000) – “este impulso continuaria, aliás, até ao terceiro quarto do século XX” (Le Breton, 2013: 68)⁹; os gabinetes de curiosidades (ou câmaras de maravilha) de humanistas, eruditos e colecionadores privados dos séculos XVI e XVII, onde objetos naturalistas convivem com obras de arte antiga, cópias em

⁹ A formação das academias de Belas Artes da segunda metade do século XVII, nascidas como uma resposta teórica à educação artística técnica de ateliê, favorece a proliferação de coleções de esculturas antigas, que se tornam então verdadeiras ferramentas didáticas, indispensáveis às escolas de arte. Na base do ensino da pintura e da escultura, encontra-se a ideia de “correção anatômica”, cuja escultura antiga é um modelo. A presença destas cópias em gesso nas oficinas dos escultores é uma constante no final do século XIX, como atesta ainda hoje a oficina de Bourdelle por exemplo (Barbillon; Godeau; Simier, 2017).

gesso de partes isoladas de estátuas clássicas (bustos, membros, mãos, etc.) ou reproduções em pequena escala; as cortes reais, onde coleções de esculturas antigas eram tanto objetos de prestígio como de decoração.

Os originais de antigas obras-primas eram ciosamente guardados pelos pontífices romanos. Esta situação ajudou a estimular a produção de cópias em mármore ou bronze para as casas reais. Na França, a política de aquisição de moldes e gravuras começou com François I, que queria criar uma “Itália francesa” em Fontainebleau. O castelo tornou-se, assim, um importante centro artístico na Europa. As moldagens de bronze feitas pela Primaticcio (Pressouyre, 1969; Jestaz, 2000) serviram de arquétipos para amantes, artistas e colecionadores de arte (Haskell; Penny 1999: 7-8) e contribuíram, através da escolha deste meio, para a descoloração irreversível da estatuária grega (Lemaistre Leroy-Jay 2006: 36-39; Jockey, 2015: 153-154).

Durante o reinado de Luís XIV, que desejava construir uma “nova Roma” em Versalhes, várias centenas de cópias em gesso e seus moldes (relevos e estatuária) foram reunidos no Louvre, em particular na sala de Antiguidades do rei (Le Breton, 2013: 67). A Academia Real de Pintura e Escultura ofereceu uma educação estética a gerações de artistas que se formaram em contato com as moldagens. Foi em 1794 que a oficina de moldagem do Louvre foi oficialmente fundada (Rionnet, 1996) para preservar este patrimônio e permitir a transmissão de modelos e lições de arte “em benefício do povo e dos seus artistas” (Lebrun, 2016).

No século XVIII, confirmou-se o fenômeno da “*invasão pacífica*¹⁰” das moldagens em pátios, academias e casas particulares, onde continuaram a servir de veículo para a divulgação do classicismo, refletindo ao mesmo tempo o gosto dos seus proprietários. Em meados do século XVIII, a situação econômica de muitas famílias romanas nobres mudou. Tiveram de vender as suas antigas coleções de arte antiga. Roma tornou-se rapidamente um centro internacional para o mercado de arte, embora muitas obras famosas tenham sido compradas pela cidade e pelo Papa para impedir a sua exportação (Giuliani, 2006: esp. 687).

A afirmação de uma burguesia cada vez mais rica e culta incentivou a criação de novas coleções privadas: na virada dos séculos XVIII e XIX, a moldagem torna-se o símbolo de uma “democratização da arte” (Jockey, 2015: 176-177). Este fenômeno é importante para compreender o lugar que as moldagens vão ocupar nas futuras estratégias pedagógicas.

¹⁰ Francis Haskell e Nicholas Penny, citados por Barbanera, 2000: 58.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

Se o século XVIII foi a era dos colecionadores privados, o século XIX marca o desenvolvimento de coleções públicas nos museus europeus. A produção e a distribuição comerciais de moldagens encontravam-se principalmente na Alemanha, mas empresas importantes existiam em outras cidades. Durante anos, o Museu Britânico manteve as suas próprias oficinas para a produção de moldagens: na década de 1870, Napoleone Martinelli operou grandes lojas de distribuição em Atenas (Barbanera, 2000: 63). A procura de moldagens foi tanta que, juntamente com as oficinas dos mais ricos museus da Antiguidade em Londres, Paris e Berlim, surgiram fábricas privadas especializadas, dirigidas por grandes empresários: August Gerber em Colônia (Nichols, 2006), Domenico Brucciani em Covent Garden em Londres, Sabatino de Angelis em Nápoles, Giuseppe Lelli em Florença, Pietro Pierotti em Milão, Gilliéron & Son em Atenas, Caproni Brothers em Boston, entre outros (Schreiter, 2012: esp. 18-19; Mitsopoulou, 2021).

A antiguidade na origem da renovação

A formação artística, baseada em modelos antigos, e o trabalho de copiar ou restaurar Antiguidades dos residentes da Villa Medici tinham até então inculcado nos artistas um vocabulário estritamente antigo. Na França do século XIX, assistimos a importantes mudanças institucionais, culturais e estéticas (Bonnet, 2006), que modificaram a função das coleções de moldagem. Ao mesmo tempo, o interesse pelo progresso científico revelase na importância do trabalho arqueológico, que por vezes teve uma influência explícita nos artistas (Barbanera, 2000; Lemaistre Leroy-Jay, 2006: 43; Schvalberg, 2014: 78-83). A partir de 1870, a ascensão gradual da arqueologia, após grandes campanhas de escavação – em Delos, Delfos e Olímpia, entre outras – deu às coleções de moldagem um papel de *laboratorium*, através da constituição de séries analógicas e tipológicas que permitiram observar, no caso da escultura antiga, reconstruções, restituições e correções¹¹. As novas descobertas levaram Charles Thomas Newton (1816-1894), arqueólogo e curador das Antiguidades Greco-Romanas no Museu Britânico, a propor a sua teoria da *Chain of Art* (Cadeia de Arte) encorajando o estudo e a classificação do material arqueológico de acordo com o desenvolvimento cronológico e sugerindo assim alterações às configurações das exposições do museu (Whitehead, 2009: 77 - cap. 2; Payne, 2019). Além disso, duas grandes coleções, os mármore de Egina, adquiridos pela Glyptothek em Munique, aberta em 1830 (Barbanera, 2000:

¹¹ Barbanera, 2000: 68 sobre a restituição da policromia a partir dos fragmentos de Olímpia; 69 para o conceito de *laboratorium*.

58-59), e os mármore de lord Elgin, adquiridos pelo Museu Britânico em 1816 (St. Clair, 1988), permitem o acesso à uma arte grega autêntica. A história destes dois conjuntos diz muito sobre os museus e sobre a ideologia arqueológica no início do século XIX (Dyson, 2006: 133-134). O modelo grego clássico perde gradualmente a sua supremacia como resultado de novas escavações arqueológicas, que alimentam tanto coleções públicas como privadas - com a coleção arcaica do Museu do Louvre, enriquecida por peças da coleção Campana (Coletivo, 2018) - e graças a publicações científicas - como as de Heinrich Schliemann. A escultura francesa apropriou-se, assim, da arte arcaica como uma nova referência grega¹². Esta mudança é também de primordial importância para a evolução do ensino universitário.

Acima de tudo, com a industrialização do século XIX, as moldagens tornaram-se um instrumento educativo para a formação de artesãos que deveriam aprender as técnicas de desenho e da escultura não para fins artísticos, mas para a produção de objetos manufaturados. Neste movimento, orientado conjuntamente para as artes, a indústria e o desejo de educar o gosto do público - especialmente o das novas classes médias - professores, escolas de arte e administrações governamentais partilhavam o mesmo objetivo (Lahalle, 2006). Isto levou à constituição de coleções de museus, à organização de exposições e à criação de novas escolas para artesãos: o *South Kensington Museum* em Londres (1857)¹³, o *Museum für Kunst und Industrie* em Viena (1863) e o *Musée des Arts décoratifs* em Paris (1882) são exemplos famosos. Este fenómeno é também atestado pela coleção de moldagens da *École de dessin de Genève*, fundada em 1751 para a aprendizagem e a formação de artesãos: visava desenvolver o sentido estético dos futuros especialistas genebrinos da relojoaria e da ourivesaria então em pleno desenvolvimento (Baumer; Fivaz, 2011; Fivaz, 2012: em particular 291-292; Baumer; Fivaz, 2013: em particular 179-180; Meylan, 2016: 99 ff, 162 ff). A *Accademia di Belle Arti di Carrara* (1769) garantiu, a partir de 1924-1925, o ensino artístico, a fim de produzir obras de arte, e a aprendizagem do artesanato do mármore, oferecendo aos estudantes o

¹² Schvalberg, 2014: 157-199 “Primeiras brechas no modelo grego clássico” e 293-318, “O modelo grego em ação, entre uma Grécia bárbara e o arcaísmo sublime”. Consultado em 2016 Martínez.

¹³ Os museus são concebidos na Inglaterra vitoriana como instrumentos de educação. Na tradição do século XVIII, eles possuem grandes galerias onde são expostas as obras-primas sobre as quais os alunos artistas aprendem seu ofício. É o caso dos grandes museus de belas artes como a *National Gallery* (1824), ou o *South Kensington Museum* (que se tornou o *Victoria and Albert Museum* em 1899) e da sua coleção de moldagens: ver, por exemplo, os trabalhos de Geslot, 2010; veja também Payne, 2019.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

domínio de uma profissão (Laghi, 2002; Meloni, 2014; Laghi, 2015: 36): uma experiência, em suma, semelhante à da '*Bottega rinascimentale*'.

A partir da década de 1860, questões pedagógicas e educativas estão incluídas na agenda de exposições universais (Matasci, 2017), onde artefatos industriais, artesanais e obras de arte são comparados, “tanto o antigo, o tradicional e o distante têm parte relacionada na representação exótica e colonial do mundo” (Hilaire-Pérez, 2014: 19; Martinez, 2016). O ano de 1867 aparece em particular como um ponto de viragem, combinando a Exposição Universal de Paris, o Congresso Internacional de Antropologia e Arqueologia Pré-Históricas e a inauguração do Museu de Antiguidades Nacionais de Saint-Germain-en-Laye (Gran-Aymerich, 2001). Estas grandes quermesses, que são as exposições universais, oferecem “a possibilidade de colocar a trajetória educativa dos seus países num contexto internacional, de avaliar as suas lacunas e atrasos e, sobretudo, de retirar ensinamentos a fim de legitimar propostas de reforma” (Matasci, 2017: 126). A sua implementação é ditada não só por uma vontade comparatista, mas, pelo menos no que diz respeito à arte antiga, por uma adesão à teoria histórico-artística de Johann Joachim Winckelmann, que esteve na origem do nascimento da arqueologia ensinada nas principais universidades europeias. Estas últimas, verdadeiras reservas em que as coleções de moldagens convergem numa percentagem muito elevada, destinadas não só aos estudantes, mas também a um público mais vasto – de artistas, conhecedores, amadores ou simples visitantes –, oferecidas tanto “à contemplação e ao estudo”, constituem “vetores de difusão de uma Antiguidade modelo cuidadosamente escolhida pelos professores” (Morinière, 2013). É o caso, nomeadamente, da *Kunsthalle* de Basileia que, instrumento de formação artística no início, se impõe, mais tarde, como suporte cultural de pleno direito.

Enquanto as coleções arqueológicas floresceram em toda a Europa, o final do século XIX marcou uma mudança geral no gosto estético (Barbanera, 2000) e favoreceu a dissolução, e em alguns casos a destruição completa, das gipsotecas¹⁴. Nos casos mais afortunados, as coleções foram transferidas de escolas e academias para museus universitários, onde mantiveram o seu valor didático. Por exemplo, no início do século XX, a Faculdade de Letras de Lille celebrou um acordo com a Escola de Belas Artes para permitir aos artistas aprendizes irem para a universidade desenhar e modelar, a partir das moldagens e fotografias na origem do

¹⁴ Nas décadas de 1880 e 1890, as coleções de moldagens foram relegadas a um segundo plano e começou um verdadeiro fascínio pelos originais (Wallach, 1998: 46-50).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

futuro Instituto de História da Arte (Benoit, 1901: em particular 538; Morinière, 2013).

Moldagens e ensino: ontem e hoje

As primeiras universidades a criar gipsotecas foram as universidades alemãs de Berlim (1696) (Schreiter, 2012: 20), Göttingen (1767) (Gazi, 1998: esp. 87; Barbanera 2000: 58-59; Dyson, 2006: 1) e Bonn (1820) (Barbanera, 2000: 59-61; Bauer, 2002: 119)¹⁵. O fenómeno propagou-se então a todo o continente europeu. As universidades expandiram as suas coleções ao ponto de se tornarem verdadeiros museus, acessíveis ao público. O número crescente de objetos expostos exigiu também uma reflexão museográfica, com uma disposição racional das obras de acordo com critérios cronológicos ou temáticos, a fim de garantir que o visitante pudesse compreender o desenvolvimento histórico e artístico. Durante os séculos XVIII e XIX, as primeiras cátedras de arqueologia nas principais universidades europeias tiveram os seus “gabinetes arqueológicos”, ou seja, uma coleção de moldagens de estátuas antigas destinadas a uso científico e educativo. O ensino arqueológico, considerado então como uma história da arte antiga, baseia-se na convergência, num mesmo lugar, das cópias dos exemplares mais representativos dos diferentes estilos histórico-artísticos identificados por Winckelmann (Barbanera, 2000, *passim*).

Na França, as coleções de moldagens permitem ilustrar *visualmente* as aulas, e isto, de acordo com as ideias apoiadas pelo ministro da Instrução Pública, Victor Duruy (1811-1894), iniciador de um ensino pela imagem e de uma “educação dos olhos”. Através do seu formato e volume, a moldagem permite não só a reprodução fiel do original, mas também a implementação de uma abordagem científica eficaz: a crítica das cópias (Morinière, 2013). As universidades instalam as suas moldagens em bases móveis para que a sua deslocação seja mais fácil. Esta solução permite se aproximar o mais possível das obras e da sua materialidade: é o caso especialmente de Lille e Lyon (Martinez, 2016).

O uso de cópias em gesso no âmbito do método de inspiração filológica da *Kopienkritik* – visando reencontrar os originais gregos através do estudo das cópias da época romana, obtidas materialmente pela reunião das

¹⁵ As primeiras moldagens chegam ao *Akademische Kunstmuseum* em Bonn vindas do Louvre em 1820. Em 1827, 189 moldagens tinham sido inscritas no catálogo da coleção; em 1841, havia 499 moldagens e, em 1844, o número de moldagens tinha aumentado para 614: Geominy, 2013: especialmente 129-141.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

moldagens de diferentes fragmentos de esculturas (Vout, 2018: 192, 203; Payne, 2019) –, também reforçou a importância de reproduzir o mais estreitamente possível as obras a partir das quais foram moldadas. A brancura dos gessos permite fazer abstração dos materiais dos originais, especialmente no caso das cópias romanas em mármore de obras gregas inicialmente em bronze (Morinière, 2013).

Na França da época, a reforma do ensino superior, impulsionada pelo Ministério da Instrução Pública a partir do modelo alemão (Matasci, 2009)¹⁶, levou à constituição de coleções científicas, consideradas indispensáveis: as moldagens se impõem como novos temas de estudo (Morinière, 2018). Várias missões foram então realizadas na Alemanha a pedido do Ministério a fim de estudar o sistema universitário local e, mais especificamente, a organização das universidades, bem como suas abordagens pedagógicas. Maxime Collignon, professor de Antiguidades gregas e latinas na Faculdade de Letras de Bordeaux entre 1876 e 1886¹⁷, viajou além do Reno para observar a organização do ensino da arqueologia clássica e das moldagens. As coleções arqueológicas (originais, moldagens em gesso, impressões de medalhas ou de pedras gravadas, fotografias)¹⁸ constituíram desde então uma ferramenta fundamental para o ensino da arqueologia. Alguns museus alemães de moldagem - o Museu Real de Berlim e os museus universitários de Bonn e Munique - são considerados modelos.

Em 1886, a construção do “*Palais des Facultés*” de Bordeaux permitiu a criação de um verdadeiro museu de moldagens¹⁹ “e isto na linha das disciplinas científicas onde a coleta de objetos renovou o estudo e a pedagogia desde o início do século XIX. O palácio foi construído em 1886.” (Lagrange; Miane, 2011: 1-2). Assim, em 17 de janeiro de 1886, a Universidade de Bordeaux inaugura um museu de um gênero inédito na França: Pierre Paris instalou cópias em gesso de estátuas e esculturas arquitetônicas gregas e romanas que provêm das mais prestigiosas coleções europeias e dos principais sítios arqueológicos (Morinière, 2016)²⁰.

¹⁶ A Itália também se inspirou do modelo alemão e das suas gipsotecas (Barbanera, 1998; Barbanera, 2000: 63-64).

¹⁷ Collignon foi substituído por Pierre Paris em 1886.

¹⁸ Vários processos fotográficos foram utilizados no ensino a partir do último quarto do século XIX: fotografias de prata reproduzindo as obras-primas dos museus ocidentais, laminadas em cartão para que pudessem ser passadas entre o público sem serem danificadas; placas de projeção. Sobre este último, ver em particular Borlée, Doucet, 2019.

¹⁹ As reproduções em gesso já tinham sido adquiridas em 1877 pela Faculdade de Letras de Bordeaux.

²⁰ *Ibidem* para o concurso entre as universidades de Toulouse e Bordeaux.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

Entre 1886 e os primeiros anos do século XX, outros *campi* universitários constituem fundos pedagógicos que se tornam verdadeiros museus. O de Estrasburgo, criado pelo professor alemão Adolf Michaelis entre 1872 e 1910, impõe-se como um verdadeiro laboratório: o professor experimenta, propondo aproximações, hipóteses de restituição e policromia, até mesmo remontagens (Morinière, 2015; Marcos, 2017).

Em Montpellier, o Museu das Moldagens, museu universitário com vocação pedagógica, se constituiu em 1890 com o objetivo de conservar e expor em primeiro lugar as coleções de estudo ligadas ao ensino da arqueologia clássica, depois dos outros períodos históricos, quando foi comprada, em 1904, a coleção de moldagens de arte medieval do cônego Didelot de Valence. O museu compreende agora uma coleção de quase setecentas cópias de obras de arte dos períodos antigo e medieval, classificada ao título dos Monumentos Históricos franceses em 2009. Outras coleções estão igualmente associadas ao museu, especialmente uma coleção fotográfica e uma coleção de objetos antigos gregos e romanos (Plana-Mallart; Mallet, 2011; Plana-Mallart; Mallet; Gabolde; Mathieu, 2015).

Na Sorbonne, ainda com Collignon, foi criado um museu aberto a estudantes de história da arte e arqueologia (Martinez, 2016). Para além do habitual pendurar na parede, utilizado em particular para relevos, os dispositivos de exposição, conhecidos graças a fotografias, permitiram a manipulação e observação em três dimensões de objetos de todos os tamanhos durante as aulas. Estas coleções educativas deixaram a Sorbonne para se instalarem no novo Instituto de Arte e Arqueologia, criado em 1932, na rua Michelet em Paris²¹. Embora algumas peças de gesso ainda permaneçam, a maioria delas foram integradas na Gipsoteca nos estábulos do Château de Versailles, juntamente com as coleções do Louvre e da *École des beaux-arts* de Paris.

A produção de moldagens de obras antigas permaneceu, portanto, intensa durante as primeiras décadas do século XX, especialmente graças à procura por parte das universidades. Após a Segunda Guerra Mundial, muitas coleções, se não foram destruídas, foram, contudo, abandonadas em instalações de armazenamento muitas vezes inadequadas. O arqueólogo Christof Boehringer, antigo curador da gipsoteca do Instituto de Arqueologia da Universidade de Göttingen, apontou várias razões pelas quais ainda é importante preservar estas coleções: quando partes de uma

²¹ Sobre as coleções educativas do Instituto de Arte e Arqueologia, ver AGIAs - Antiquités grecques de l'Institut d'art et d'archéologie (Paris): <http://agias.humanum.fr/> com bibliografia.

estátua são separadas e guardadas em museus separados devido a acontecimentos históricos, a moldagem permite reuni-las; para documentar perdas e proteger os originais; para restaurar a policromia da estatuária antiga; o gesso é um material barato: em caso de quebra, é facilmente substituível, quando o molde ainda está disponível; em exposições temporárias, é razoável exibir moldagens de gesso porque as esculturas originais são insubstituíveis e podem partir-se durante o transporte (Boehringer, 2001: esp. 68-72).

Poderíamos acrescentar a esta lista o valor educativo e de popularização das moldagens, que são verdadeiros instrumentos de difusão do conhecimento. Muito sintomática a este respeito é a abertura, na França, de museus como o MuMo em Lyon (Betite, 2020), o *Musée Universitaire des Moulages* em Montpellier (Plana-Mallart; Mallet, 2011), o Museu Adolf Michaelis em Estrasburgo (Morinière, 2015), acima mencionado, ou a exposição muito recente na Villa Medici em Roma “*Une Antiquité Moderne*”²² (Le Breton; Martinez, 2019). Em França, o “*Musée des Monuments*” francês reabriu as suas portas em 2007, após dez anos de fechamento, para apresentar a prestigiosa coleção de moldagens do século XIX iniciada por Eugène Viollet-le-Duc, com uma museografia inovadora (Welfel, 2008). Na Bélgica, a abertura ao público em outubro de 2019 da “*Galerie des moulages*” no Musée L, ou Museu Universitário de Leuven, permitiu que as quinhentas peças da coleção heterogênea de moldagens da universidade fossem exibidas juntas pela primeira vez (Van den Driessche, 2020). Na Suíça, a recente exposição (2018) “*La science en dépôt*” revelou ao público cerca de trinta moldagens da coleção da Universidade de Genebra, reunidas desde o século XVIII com a criação da “*École de dessin*” (Baumer; Fivaz, 2011²³). A Itália também se comprometeu, nos últimos anos, a valorizar as suas coleções educativas²⁴. Basta pensar na retomada das *Gipsoteche* universitárias, no centro das novas atividades didáticas e de exposição inéditas: em primeiro, a de Roma (La Sapienza), fundada por Emmanuel Löwy (Barbanera, 1995); a de Pisa, fundada em 1887 por Gherardo Ghirardini, que em 2019 acolheu a exposição “*Sacred – Ripensare l'arte antica*”, um projeto para valorizar e popularizar a coleção de moldagens através do prisma da arte contemporânea (Donati, 2014; Tarantino, 2019); a de Palermo, fundada pelo arqueólogo Antonino Salinas

²² Organizado sob a curadoria de Élisabeth Le Breton, curadora no Departamento de Antiguidades Gregas, Etruscas e Romanas, e Jean-Luc Martinez, então presidente-diretor do Museu do Louvre.

²³ Um museu virtual está também disponível no website da universidade: <https://www.unige.ch/lettres/antic/unites/archeo/collections/collection-des-moulages/le-musee-virtuel>.

²⁴ Sobre a ascensão das gipsotecas italianas, Barbanera, 2000: 63-64.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

no final do século XIX, que tem sido objeto de grandes trabalhos desde 2015, resultando numa nova museografia que traz à luz algumas moldagens esquecidas que estavam armazenadas durante muito tempo (Rambaldi, 2017); a de Pádua (Menegazzi, 2002-2003 e 2008); e, finalmente, a de Perugia, que foi reorganizada e aberta ao público em 2018, e que é também utilizada para outras atividades de comunicação (eventos sobre temas específicos, exposições de arte, recepções). Nápoles também abriu a sua gipsoteca (Cassese, 2013): a ativação de um curso de restauro sobre “estuche e gesso” na Academia de Belas Artes, permitiu o restauro, reorganização e reabertura da gipsoteca acadêmica em 2007 e a sua reativação completa como ferramenta didática. A maioria das esculturas foram colocadas em pedestais em movimento para permitir aos estudantes observar o trabalho de perto e reproduzi-lo.

Casos de escola. Moldagens e ensino da arte e arqueologia na Borgonha – Franche-Comté

Na região onde se encontram as nossas universidades, a Universidade de Franche-Comté em Besançon e a Universidade da Borgonha em Dijon, as coleções pedagógicas são numerosas e, através dos nossos trabalhos, começamos a estudá-las e a valorizá-las²⁵. Redescobrimos a coleção da Universidade de Besançon, constituída originalmente por sessenta e três moldagens de relevos gregos ou romanos, adquiridas pela universidade em 1889 e 1892 nos ateliês parisienses que difundiam os modelos na maioria das instituições do ensino superior. Apenas seis destas moldagens foram encontradas²⁶. Nós as mandamos limpar e restaurar (imagem 01). Agora estão pendurados na parede da sala de leitura da Biblioteca de Letras e Ciências Sociais da Universidade. Os professores que criaram esta coleção de moldagens adquiriram mais de mil fotografias analógicas tradicionais reproduzindo as obras-primas da escultura conservada nos museus ocidentais. Infelizmente, apenas cento e sessenta e oito destas fotografias ainda existem hoje²⁷. Um pouco mais tarde, provavelmente

²⁵ Em breve estará disponível uma primeira avaliação (Esposito; Montel à paraître).

²⁶ Trata-se de uma cena de iniciação aos mistérios da Samotrácia (Paris, Museu do Louvre, Ma 697), a Nikè (Vitória) descalçando a sua sandália, proveniente do parapeito do templo de Atena Nikè da Acrópole de Atenas, ambas distribuídas pela oficina da *École des beaux-arts* em Paris; três moldagens do friso do monumento de Lisícrates (Atenas), representando o mito de Dionísio e dos piratas etruscos, produzidas pela oficina do Museu do Louvre; a moldagem de um relevo de um banquete heroico adquirido na oficina da *École des beaux-arts* de Paris, cujo original, vindo de Atenas, faz parte da coleção do Museu do Louvre (Ma 747) em Paris.

²⁷ Foram digitalizadas e em breve poderemos estudá-las novamente.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

logo no início do século XX, a Universidade de Besançon adquiriu placas de projeção, fotografias sobre placas de vidro que os professores projetavam na parede utilizando um equipamento de projeção²⁸. O Departamento de História da Arte e Arqueologia de Besançon possui cerca de mil destas placas, que representam ou obras-primas da escultura ocidental (antiga e moderna), ou vistas de sítios arqueológicos e monumentos do Mediterrâneo antigo. O trabalho de inventariação e digitalização destas placas, recentemente encontradas em locais não utilizados, ainda está por fazer. Também encontramos e inventariamos placas de projeção que acompanhavam os cursos dados aos futuros professores primários, alunos da Escola normal da cidade, agora o INSPÉ (Instituto Superior Nacional do Professorado e da Educação). Os temas reproduzidos nestas placas são muito mais variados: monumentos da Antiguidade e da Renascença estão ao lado de temas da história industrial e económica (Le Creusot, o Canal de Suez), mas também paisagens (litorais franceses). Juntamente com estes modelos de gesso e fotografias, a Universidade de Franche-Comté também contribuiu para o nascimento das disciplinas de história da arte e arqueologia adquirindo livros especializados para acompanhar os professores e os seus alunos auditores.

Na Universidade de Borgonha, são conhecidos os mesmos tipos de coleções educativas; as placas de projeção são preservadas, assim como algumas moldagens de uma coleção que parece ter sido numericamente mais importante do que em Besançon. Além de modelos de arte antiga²⁹, a coleção de Dijon tinha a particularidade de oferecer modelos de gesso de escultura regional, no que então era chamado “*Musée d'art bourguignon*”, criado por medievalistas nos primeiros anos do século XX. A nossa pesquisa foi em seguida ampliada a todos os estabelecimentos educativos da Borgonha – Franche-Comté, onde pesquisamos as coleções de modelos antigos nas escolas de arte (Esposito; Markus; Montel, 2021) e nas escolas de ensino secundário (colegiais). O trabalho realizado permitiu destacar a coleção da Escola de arte de Dijon, que se encontra agora no Museu Buffon

²⁸ Sobre este tipo de placa, ver Borlée; Doucet, 2019.

²⁹ Cinco cópias em gesso de relevos gregos ou romanos da coleção da Universidade de Borgonha podem ser vistas nos corredores da antiga Faculdade de Letras, no edifício da rue Chabot-Charny em Dijon; uma placa do friso dos Panateneias está em um porão no mesmo edifício; finalmente, uma placa do friso do templo de Atena Nikè (original no Museu Britânico, inv. 1816,0610.159) e um ramo de folhagem moldado numa base de coluna do Templo de Apolo em Dídimos (original em Paris, Musée du Louvre, Ma 2764) foram transportados para o novo campus de Montmuzard onde foram pendurados na parede de uma das salas do Departamento de História da Arte e Arqueologia.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

de Montbard após uma transferência³⁰ (imagens 02-03), mas também redescobrir uma coleção anteriormente inédita, a da Escola de arte da cidade de Dole na região do Jura³¹.

Estas coleções pedagógicas constituem elementos do nosso patrimônio³². Interessam não só a história do ensino, o nascimento das disciplinas, mas também a história do gosto. Quando em uso, penduradas nas paredes das salas de aula e dos museus didáticos, estas coleções eram utilizadas pelos historiadores da arte e pelos arqueólogos para o ensino e a pesquisa; os gessos constituíam-se em séries e davam a ver, em três dimensões, a materialidade da obra que os desenhos e fotografias não permitiam apreender tão bem.

O lugar dos modelos de escultura antiga na história do ensino do desenho, da pintura e da escultura e, evidentemente, na história da recepção da Antiguidade, é hoje um tema de pesquisa compartilhado por muitos colegas em todo o mundo. Resta explorar de forma mais demonstrativa os usos destes gessos nos estabelecimentos que os conservam, a fim de reconstituir uma parte da história do ensino das formas e do gosto da Antiguidade.

³⁰ Aimé Sonveau estudou a coleção de gesso de Montbard como parte da sua dissertação de mestrado (2018-2020), *As coleções de moldagens e o Museu Buffon de Montbard. Recuperação e perspectivas de valorização* (dir. A. Esposito).

³¹ A dissertação de mestrado de Émy Faivre, atualmente em curso na Universidade de Franche-Comté (2020-2022), *O ensino das artes no Jura (séculos XIX-XX). As moldagens da Escola Municipal de Belas Artes de Dole* (dir. S. Montel).

³² As coleções de instrumentos científicos e as coleções das universidades foram objeto de várias comunicações durante o último congresso do Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, dedicado às coleções (Collecter, collectionner, conserver, 4 - 7 de maio de 2021, online).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767



Imagem 01: Exposição *Cas d'écoles. Moulages et enseignement des arts et de l'archéologie* (Besançon, Gymnase – espace culturel de l'université de Franche-Comté, 2018). Moldagens das coleções universitárias, documentos de arquivo (vitrina), placas de projeção (à direita) e fotografias analógicas (à esquerda). Foto de Sophie Montel.



Imagem 02: Estado das reservas do Museu Buffon em Montbard antes do início do estudo da coleção da Escola de Arte de Dijon (fevereiro de 2018). Foto de Sophie Montel.



Imagem 03: Estado das reservas do Museu Buffon em Montbard após inventário, estudo e reorganização (julho de 2020). Foto de Aimé Sonveau.

Referências Bibliográficas

ANTONINI, Laetitia. La fragilité immatérielle comme paramètre de la conservation préventive : l'exemple de la collection de moulages du musée des Monuments français. In *Situ. Revue des patrimoines*, n°19, 2012 : <https://journals.openedition.org/insitu/9900>.

BAKER, Malcolm; FALSER, Michael; LE NORMAND-ROMAIN, Antoinette; MARCHAND, Eckart et TOCHA, Veronika. Les moulages en plâtre au XXI^e siècle. *Perspective*, 2, 2019, 25-50 : <http://journals.openedition.org/perspective/14242>.

BARBANERA, Marcello. *Università di Roma "La Sapienza". Museo dell'arte classica. Gipsoteca*. Rome: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1995.

BARBANERA, Marcello. *L'Archeologia degli Italiani: storia, metodi e orientamenti dell'archeologia classica in Italia*. Rome: Editori Riuniti, 1998.

BARBANERA, Marcello. Les collections de moulages au XIX^e siècle : étapes d'un parcours entre esthétisme et positivisme. In: LAVAGNE Henry; QUEYREL François (éds). *Les moulages de sculptures antiques et l'histoire de l'archéologie. Actes du colloque international (Paris, 24 octobre 1997)*. Genève: Droz, 2000, 57-73.

BARBILLON, Claire. *Les canons du corps humain au XIX^e siècle : l'art et la règle*. Paris: Odile Jacob, 2004.

BARBILLON, Claire; GODEAU, Jérôme; SIMIER, Amélie (dir.). *Bourdelle et l'antique : une passion moderne*, catalogue de l'exposition (Paris, musée Bourdelle, 4 octobre 2017 - 4 février 2018). Paris: Paris musées, 2017.

BAUER, Johannes. Gipsabguss-sammlungen an deutschsprachigen Universitäten. *Jahrbuch für Universitätsgeschichte*, Band 5, Stuttgart, 2002, 117-132.

BAUMER, Lorenz E.; FIVAZ, Clara Odile. Plus qu'un outil d'enseignement : la collection des moulages de l'Unité d'archéologie classique de l'Université de Genève. In: CHENAL Vincent, HUEBER Frédérique (éds). *Histoire des collections à Genève du XVII^e au XIX^e siècle*. Chêne-Bourg: Éditions Georg, 2011, 105-117.

BAUMER, Lorenz; FIVAZ, Clara Odile. Fragile Ambivalenz – Die Abgusssammlung der Unité d'archéologie classique der Universität Genf. In: *Archäologische Universitätsmuseen und -sammlungen im Spannungsfeld von Forschung, Lehre und Öffentlichkeit*, 2013, 179-185 (SPECTANDA – Schriften des Archäologischen Museums Innsbruck 3).

BEAUZAC, Julie. L'histoire matérielle des moulages du musée de Sculpture comparée (1897-1927). In Situ. *Revue des patrimoines*, n°28, 2016 : <https://journals.openedition.org/insitu/12670>.

BENOIT, François. L'enseignement de l'histoire de l'art et l'Institut d'histoire de l'art de l'Université de Lille. *Revue internationale de l'enseignement*, 41, 1901, 526-539.

BETITE, Sarah. Le MuMo : à la croisée de l'enseignement, de la création et de la recherche. In: DAYRE, Éric; GAUTHIER, David (dir.). *L'art de chercher : l'enseignement supérieur face à la recherche-crédation*. Paris: Hermann, 2020, 167-173.

BIRCHLER EMERY, Patrizia. Entre archive et musée : quel avenir pour les collections scientifiques universitaires. In: BERT, Jean-François; RATCLIFF, Marc J. (éds). *Frontière d'archives. Recherches, mémoires, savoirs. Université de Genève, 19-21 juin 2014*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2015, 95-101.

BOEHRINGER, Christof. Über die Göttinger Sammlung von Gipsabgüssen antiker Skulpturen. In: HOFFMANN, Dietrich; MAACK-RHEINLÄNDER, Kathrin (éds). „Ganz für das Studium angelegt“. *Die Museen, Sammlungen und Gärten der Universität Göttingen*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2001, 64-72.

BONNET, Alain. *L'enseignement des arts au XIX^e siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2006.

BORLÉE, Denise; DOUCET, Hervé (éds). *La plaque photographique. Un outil pour la fabrication et la diffusion des savoirs (XIX^e-XX^e siècle)*. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg, 2019.

BRINKMANN, Vinzenz; WÜNSCHE, Raimund (éds). *Bunte Götter, Die farbigkeit antiker skulptur*. Munich: Staatliche Antikensammlungen und Glyptothek, 2004.

BRINKMANN, Vinzenz. Un'arte policroma. Le statue classiche nel loro aspetto originale. In: SETTIS, Salvatore, ANGUSSOLA, Anna (éds). *Serial / Portable Classic. The Greek canon and its mutations*. Milan: Stichting Fondazione Prada, 2015, 295-298.

CASSESE, Giovanna (dir.). *Accademie / Patrimoni de Belle Arti*. Rome: Gangemi, 2013.

CASSESE, Giovanna. Le gipsoteche delle Accademie di Belle Arti in Italia: uno straordinario patrimonio identitario. In: CIPOLLA G. (dir.). *La Gipsoteca dell'Accademia di Palermo. Conoscenza, conservazione e divulgazione scientifica*. Palerme: Acc. di Belle Arti di Palermo 2016, 8-17.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

COLLECTIF. *Un rêve d'Italie. La collection du marquis Campana*, catalogue de l'exposition (Paris, musée du Louvre, 7 novembre 2018 - 18 février 2019). Paris: Louvre éditions, 2018.

CURTIS, Penelope (dir.), *Sculptures infinies : des collections de moulages à l'ère digitale = Infinite sculpture: from the antique cast to the 3D scan*. Paris: Beaux-Arts de Paris éditions – Fondation Calouste Gulbenkian, 2020.

DONATI, Fulvia. 'La battaglia dei calchi'. Problemi di ieri e di oggi nella Gipsoteca di Arte antica dell'università di Pisa. In: MICHELI, Maria Elisa; SANTUCCI, Anna (dir.). *Gypsa. Atti delle Giornate di studio (Urbino, 22-23 marzo 2012)*. Pise: ETS, 2014, 137-154.

DYSON, Stephen L. *In Pursuit of Ancient Pasts. A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Century*. New Haven – Londres: Yale University Press, 2006.

ESPOSITO, Arianna; MARKUS, Lionel; MONTEL, Sophie. Dans le goût de l'Antique : collection de plâtres et patrimoine des écoles d'art en Bourgogne – Franche-Comté. In: *Des écoles d'art académiques aux écoles d'art : des collections et des lieux, un patrimoine à valoriser, In Situ. Revue des patrimoines*, n°43, 2021 : <https://journals.openedition.org/insitu/28758>.

ESPOSITO, Arianna; MONTEL, Sophie. Fragments d'un discours pédagogique : moulages et enseignement de l'histoire de l'art et de l'archéologie en Bourgogne – Franche-Comté. In: BONNET, Alain; DUPONT, Valérie (dir.). *Ce que l'art fait à l'école*, à paraître.

FIVAZ, Clara Odile. La Collection des moulages de l'Unité d'archéologie classique de l'Université de Genève. Le problème des archives. In: SCHREITER Charlotte (dir.). *Gipsabgüsse und antike Skulpturen. Präsentation und Kontext*. Berlin: Dietrich Reimer, 2012, 291-300.

FREDERIKSEN, Rune; MARCHAND, Eckart (éds). *Plaster Casts. Making, Collecting and Displaying from Classical Antiquity to the Present*. Berlin: De Gruyter, 2010.

GAZI, Andromache. The Museum of Casts in Athens (1846–1874). *Journal of the History of Collections* 10, 1998, 87-91.

GEOMINY, Wilfred. Das Akademische Kunstmuseum in Bonn – ein Universitätsmuseum mit Modellcharakter. In: MÜLLER, Florian Martin (éd.). *Archäologische Universitätsmuseen und -sammlungen im Spannungsfeld von Forschung, Lehre und Öffentlichkeit*. Vienne – Berlin: LIT Verlag, 2013, 127-142 (Archäologie: Forschung und Wissenschaft, Band 4).

GESLOT, Jean-Charles. *Schools and Museums : l'influence du Royaume-Uni sur les politiques culturelles et éducatives dans l'Empire (et au-delà)*. *Heródoto, Unifesp, Guarulhos*, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

Communication à la journée d'études *Le Monde britannique (1815-1931) : rayonnements et transferts culturels*, CHCSC, Sep 2010, Guyancourt, France : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01528878>.

GIULIANI, Luca. Zerstörte, wiederverwendete und konservierte Antike – Rom auf dem Weg zur Museumsstadt. In: STEIN-HÖLKESKAMP, Elke; HÖLKESKAMP, Karl-Joachim (éds). *Erinnerungsorte der Antike: die römische Welt*. Munich: C. H. Beck, 2006, 677-700.

GRAN-AYMERICH, Ève. Archéologie et préhistoire : les effets d'une révolution. In: PERRIN-SAMINADAYAR, Éric (éd.). *Rêver l'archéologie au XIX^e siècle : de la science à l'imaginaire*. Saint-Étienne: Publication de l'Université de Saint-Étienne, 2001, 17-46.

GRAND-CLÉMENT, Adeline. Couleur et esthétique classique au XIX^e siècle : l'art grec antique pouvait-il être polychrome ? *Íthaca. Quaderns Catalans de Cultura Clàssica*, 21, 2005, 139-160.

HAACK, Christina; HELFRICH, Miguel (dir.). *Casting. Ein analoger Weg ins Zeitalter der Digitalisierung? Ein Symposium zur Gipsformerei der Staatlichen Museen zu Berlin*, Actes de colloque (Berlin, Sammlung Scharf-Gerstenberg/Staatliche Museen zu Berlin, Gipsformerei, 2015). Heidelberg: arthistoricum.net, 2016 : <https://doi.org/10.11588/arthistoricum.95.114>.

HASKELL, Francis; PENNY, Nicholas. *Pour l'amour de l'Antique : la statuaire gréco-romaine et le goût européen, 1500-1900*. Paris: Hachette, 1999 [1981].

HILAIRE-PÉREZ, Liliane. Les identités à l'épreuve de la modernité dans les expositions universelles aux XIX^e et XX^e siècles. In: DEMEULENAERE-DOUYÈRE, Christiane; HILAIRE-PÉREZ, Liliane (dir.). *Les expositions universelles. Les identités au défi de la modernité*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2014, 7-25.

JESTAZ, Bertrand. Les moulages d'antiques fondus en bronze au XVI^e siècle. In: LAVAGNE, Henry; QUEYREL, François (éds). *Les moulages de sculptures antiques et l'histoire de l'archéologie. Actes du colloque international (Paris, 24 octobre 1997)*. Genève: Droz, 2000, 23-28.

JOCKEY, Philippe. *Le mythe de la Grèce blanche. Histoire d'un rêve occidental*. 2^e éd. Paris: Belin, 2015.

LAGHI, Anna V. (dir.). *La Pinacoteca dell'Accademia di Belle Arti di Carrara*. Milan: Electa, 2002.

LAGHI, Anna V. L'Accademia di Belle Arti di Carrara e il suo patrimonio storico e artistico: ipotesi di un percorso. In: MELONI, Lucilla (dir.).

L'Accademia di Belle Arti di Carrara e il suo patrimonio (catalogo della mostra). Milan: Postmedia Books, 2015, 25-64.

LAGRANGE, Marion (dir.). *Université & histoire de l'art. Objets de mémoire (1870-1970)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2017.

LAGRANGE, Marion; MIANE, Florent. Le Musée archéologique de la faculté des lettres de Bordeaux (1886). In Situ. *Revue des patrimoines*, n°17, 2011 : <http://journals.openedition.org/insitu/920>.

LAHALLE, Agnès. *Les Écoles de dessin au XVIII^e siècle. Entre arts libéraux et arts mécaniques*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2006.

LANCESTREMÈRE, Christine; HOFMAN, Jean-Marc; LE FUR, Yves. Le moulage. Pratiques historiques et regards contemporains. In Situ. *Revue des patrimoines*, n°28, 2016 : <http://journals.openedition.org/insitu/12790>.

LE BRETON, Élisabeth. Les tirages en plâtre du XVII^e siècle dans la gypsothèque du musée du Louvre. Apport des restaurations récentes. *Monuments et mémoires de la Fondation Eugène Piot*, 92, 2013, 67-92 : <https://doi.org/10.3406/piot.2013.2123>.

LE BRETON, Élisabeth; MARTINEZ, Jean-Luc. *Une antiquité moderne*. Milan: Officina Libraria, 2019.

LEBRUN, Arielle. Les moules, les modèles et la production de l'atelier de moulage de la Rmn-GP aujourd'hui. In Situ. *Revue des patrimoines*, n°28, 2016 : <http://journals.openedition.org/insitu/12627>.

LEMAISTRE LEROY-JAY, Isabelle. Beau comme l'antique, vrai comme la nature. *Nineteenth Century French Studies*, 35, 1, 2006, 36-51.

MARC, Jean-Yves. Le Musée de l'institut d'archéologie classique. In: PIJAUDIER-CABOT, Joëlle; RECHT, Roland (dir.). *Laboratoire d'Europe, Strasbourg 1880-1930*, catalogue de l'exposition. Strasbourg: Éditions des Musées de la Ville de Strasbourg, 2017, 248-257.

MARTINEZ, Jean-Luc. Exposer des moulages d'antiques : à propos de la gypsothèque du musée du Louvre à Versailles. In: *Le moulage. Pratiques historiques et regards contemporains*, In Situ. *Revue des patrimoines*, n°28, 2016 : <https://journals.openedition.org/insitu/12537>.

MATASCI, Damiano. Les missions pédagogiques françaises en Allemagne : un exemple de circulation transfrontière des modèles scolaires (1860-1914). *Trajectoires*, 3, 2009 : <http://journals.openedition.org/trajectoires/235>.

MATASCI, Damiano. Les peuples à l'école. Expositions universelles et circulations des idées pédagogiques en Europe (1867-1878). *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, 55, 2017/2, 125-136 : <https://doi.org/10.4000/rh19.5330>.

MELONI, Lucilla (dir.). *L'Accademia di Belle Arti di Carrara e il suo patrimonio*. Milan: Postmedia Books, 2014.

MENEGAZZI, Alessandra. *La gipsoteca dell'Università di Padova: storia, collezioni e sistemazione museale*. Università di Bologna, Scuola di Specializzazione in Archeologia, mémoire dirigé par le prof. M.C. Genito Gualandi (2002-2003).

MENEGAZZI, Alessandra. La Gipsoteca del Museo di Scienze Archeologiche e d'Arte. L'esposizione e la fruizione. In: GUDERZO, Mario (dir.). *Gipsoteche. Realtà e Storia, Atti del Convegno Internazionale di Studi (Possagno 19-20 maggio 2006)*. Trévis: Canova, 2008, 17-27.

MEYLAN, Jean-Louis. *La Formation des artistes et ses enjeux : le cas de Genève, de l'école de dessin à l'école supérieure d'art visuel, 1704-1980*. Saint-Denis: Connaissances et Savoirs, 2016.

MICHELI, Maria Elisa; SANTUCCI, Anna (dir.). *Gypsa. Atti delle Giornate di studio (Urbino, 22-23 marzo 2012)*. Pise: ETS, 2014.

MITSOPOULOU, Christina. L'atelier des Gilliéron : une fabrique de l'imagerie nationale grecque. In: MARTINEZ, Jean-Luc (dir.). *Paris-Athènes. Naissance de la Grèce moderne 1675-1919*. Paris, Louvre éditions - Hazan, 2021, 262-289.

MORINIÈRE, Soline. Les gypsothèques universitaires, diffusion d'une Antiquité modèle. *Anabases*, 18, 2013, 71-84 : <https://doi.org/10.4000/anabases.4360>.

MORINIÈRE, Soline. La gypsothèque de l'Université de Strasbourg : quand les statues parlent d'elles-mêmes. *Archimède (Revue de l'Université de Strasbourg)*, n°2, 2015 : <https://archimede.unistra.fr/revue-archimede/archimede-2-2015/archimede-2-2015-dossier-la-gypsotheque/>.

MORINIÈRE, Soline. Le musée des moulages de l'université de Bordeaux, première gypsothèque universitaire française ?. In: *Le moulage. Pratiques historiques et regards contemporains*, In Situ. *Revue des patrimoines*, n°28, 2016 : <https://journals.openedition.org/insitu/12552>.

MORINIÈRE, Soline. *Laboratoires artistiques. Genèse des collections de tirages en plâtre dans les universités françaises (1876-1914)*. Thèse de doctorat en Histoire de l'Art, soutenue le 14 juin 2018 à l'université Bordeaux 3 (dir. Dominique Jarrassé).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

MORINIÈRE, Soline. Reproduire et diffuser l'objet archéologique par le moulage. In: *D'Alésia à Rome. L'aventure archéologique de Napoléon III*, catalogue de l'exposition (Saint-Germain-en-Laye, musée d'Archéologie nationale, 2020). Paris: Éditions de la Réunion des Musées nationaux - Grand Palais, 2020, 145-147.

MULLIEZ, Maud (dir.). *Restituer les couleurs. Le rôle de la restitution dans les recherches sur la polychromie en sculpture, architecture, et peinture murale*. Bordeaux: Ausonius, 2019 (Collection Archeovision vol. 8).

NICHOLS, Marden. Plaster Cast Sculpture: A History of Touch. *Archaeological Review from Cambridge*, 21, 2006, 114-130.

PAYNE, Emma M. Casting a new Canon: Collecting and treating casts of Greek and Roman sculpture, 1850-1939. *The Cambridge Classical Journal*, 65, 2019, 113-149 : <https://doi.org/10.1017/S1750270519000034>.

PINATEL, Christiane. Les envois de moulages d'antiques à l'École des Beaux-Arts de Paris par l'Académie de France à Rome. In: LAVAGNE, Henry; QUEYREL, François (éds). *Les moulages de sculptures antiques et l'histoire de l'archéologie. Actes du colloque international (Paris, 24 octobre 1997)*. Genève: Droz, 2000, 75-120.

PLANA-MALLART, Rosa; MALLET, Géraldine. Le projet de rénovation et de valorisation du Musée des moulages et les collections d'Art et d'Archéologie de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3. In Situ. *Revue des patrimoines*, 17, 2011 : <https://journals.openedition.org/insitu/880>.

PLANA-MALLART, Rosa; MALLET, Géraldine; GABOLDE, Marc; MATHIEU, Bernard. *Musée des Moulages Université Paul-Valéry Montpellier 3, Catalogue abrégé*. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée - PULM, 2015.

POLIGNAC, François (de); RASPI SERRA, Joselita (éds). *La fascination de l'antique 1700-1770. Rome découverte, Rome inventée*. Paris: Somogy - Lyon: Musée de la civilisation gallo-romaine, 1998.

PRESSOUYRE, Sylvia. Les fontes de Primatice à Fontainebleau. *Bulletin monumental*, 127-1, 1969, 223-239.

PROUST, Clotilde. *Les ateliers du Musée des Antiquités nationales. Aux origines de la restauration en archéologie*. Thèse de doctorat en Archéologie soutenue le 15 mai 2017 à l'université Paris 1 (dir. Alain Schnapp).

RAMBALDI, Simone. *La Gipsoteca del Dipartimento Culture e Società dell'Università degli Studi di Palermo: Storia e Catalogo [Artes, 2]*. Palerme: Palermo University Press, 2017.

RIONNET, Florence. *L'Atelier de moulage du musée du Louvre (1794-1928)*. Paris: RMN, 1996.

SCHREITER, Charlotte. Berliner Abguss-Sammlungen des 17. bis 19. Jhs. Im europäischen Kontext. In: SCHRÖDER, Nele; WINCKLER-HORAČEK, Lorenz (éds). *...von gestern bis morgen...Zur Geschichte der Berliner Gipsabguss-Sammlung(en)*. Rahden / Westf.: VML Vlg Marie Leidorf, 2012, 17-26.

SCHVALBERG, Sophie. *Le modèle grec dans l'art français, 1815-1914*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014 (coll. « Art et Société »).

ST. CLAIR, William. *Lord Elgin. L'homme qui s'empara des marbres du Parthénon*. Paris: Macula, 1988.

TARANTINO, Chiara. *Sacred. Ripensare l'arte antica. Catalogo della mostra* (Pisa, 16 Settembre - 24 Ottobre 2019). Pise: ETS, 2019.

VAN DEN DRIESSCHE, Bernard. *La collection des moulages de l'UCLouvain*. Presses universitaires de Louvain, 2020.

VOUT, Caroline. *Classical Art. A Life History from Antiquity to the Present*. Princeton: Princeton University Press, 2018.

WALLACH, Alan. *Exhibiting Contradiction: Essays on the Art Museum in the United States*. Massachusetts: The University of Massachusetts Press, 1998.

WELFELÉ, Odile. Le nouveau musée des Monuments français. *La Lettre de l'OCIM*, 116, 2008, 21-27 : <https://doi.org/10.4000/ocim.371>.

WHITEHEAD, Christopher. *Museums and the Construction of Disciplines: Art and Archaeology in Nineteenth-Century Britain*. Londres: Duckworth, 2009.

LES MOULAGES, OBJETS D'ART ET D'ENSEIGNEMENT

Arianna Esposito¹

Sophie Montel²

Résumé

À la suite du développement des études sur la réception de l'Antique, les collections d'objets à vocation pédagogique sont aujourd'hui investies d'une attention significative. De fait, ces collections nous permettent d'étudier l'évolution dans le temps de l'intérêt suscité par l'Antiquité, ainsi que l'histoire de nos disciplines et de leurs méthodes pédagogiques. Dans cet article, nous nous proposons d'analyser la manière dont les plâtres, modèles et instruments pour l'étude de l'Antiquité, ont été utilisés dans l'enseignement de l'histoire de l'art gréco-romain, avec une attention particulière à certaines traditions nationales. La reproduction par le biais de moulages n'est pas seulement un substitut de l'original, c'est aussi une œuvre d'art à part entière, à l'interface entre l'œuvre originale, son interprétation et sa copie. En somme, les moulages sont des œuvres d'art complexes, illustrant le va-et-vient entre art et archéologie.

Mots-clés

Réception; plâtres; Art gréco-romain.

¹ Maître de Conférences – Université Bourgogne – Franche-Comté, Dijon, France. E-mail: arianna.esposito@u-bourgogne.fr.

² Maître de Conférences – Université Bourgogne – Franche-Comté, Besançon, France. E-mail: sophie.montel@univ-fcomte.fr.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : [10.34024/herodoto.2021.v6.13767](https://doi.org/10.34024/herodoto.2021.v6.13767)

Resumo

Coleções de objetos para fins educacionais recebem hoje em dia atenção especial com o desenvolvimento dos estudos sobre recepção da Antiguidade clássica. De fato, essas coleções nos permitem estudar a evolução no tempo do interesse despertado pela Antiguidade, bem como a história de nossas disciplinas e seus métodos pedagógicos. Neste artigo, propomos analisar a forma como moldagens de gesso, modelos e instrumentos de estudo da Antiguidade foram usados com o propósito de ensinar história da arte greco-romana, com uma atenção particular a algumas tradições nacionais. A reprodução por intermédio de moldagens não é apenas um substituto de um original, é também uma obra de arte, num diálogo entre a obra original, sua interpretação e sua cópia. Em suma, moldagens são obras de arte complexas, ilustrando as idas e vindas entre arte e arqueologia.

Palavras-chave

Recepção da Antiguidade; moldagens de gesso; Arte greco-romana.

Les collections de moulages, outils d'enseignement et d'archivage de connaissances précieux, mais souvent méconnus ou sous-estimés, bénéficient à nouveau d'une attention particulière³. D'abord objets d'attention esthétique, réduits progressivement à une dimension historicisante pour des buts scientifiques et à une désaffection à cause de leur matériau, le plâtre, les moulages étaient devenus un *corpus vile*⁴, encombrants, désuets, souffrant, au-delà de leur fragilité matérielle intrinsèque, d'une fragilité d'ordre immatériel (Antonini, 2012). Comme l'a souligné Giovanna Cassese (Cassese, 2016), si l'esthétique romantique a longtemps exalté la valeur de l'original, aujourd'hui la question est beaucoup plus nuancée : la reproductibilité technique, encore plus avec la 3D et le numérique, conditionne notre perception des moulages en plâtre⁵ (Haak; Helfrich, 2016; Curtis, 2020). Outre la valeur documentaire historique et esthétique des copies, ce qui est en discussion aujourd'hui est le statut même de l'image (Cassese, 2016: 9). Le moulage est-il une forme d'art ou d'artisanat d'art ? La reproduction *via* le moulage n'est pas seulement un substitut d'un original, mais aussi une œuvre à part entière, plurivoque, car elle tient à la fois de l'œuvre originale, de l'interprétation et de la copie ; une œuvre complexe, car elle illustre le va-et-vient entre art et archéologie.

La recherche et les publications touchant aux moulages ont accompagné le mouvement ondulatoire de cette historiographie, avec ses hauts et ses bas (Payne, 2019). Ce n'est qu'avec le dépassement de la dichotomie académie/avant-garde, depuis les années 1990, qu'une attention nouvelle et progressive pour ces œuvres a émergé, tant du point de vue de l'histoire de l'art que de celle de la conservation (Cassese, 2016). Cette résurgence a pris d'autant plus d'ampleur qu'un nouvel intérêt scientifique

³ Le regain d'intérêt et les premières initiatives d'inventaire des collections universitaires dans les musées datent de la fin des années 1980, période où se généralisent l'usage de l'informatique et d'internet (Grande-Bretagne, Pays-Bas et Italie à la fin des années 1980, puis Belgique, Espagne, Portugal et Allemagne dès 2004), avec une mise en réseau de ces collections dans plusieurs pays, d'Europe et du monde, et la création de portails informatiques (Allemagne, Angleterre, Écosse, France) : Birchler Emery, 2015: 95-101 ; Baker; Falser; Le Normand-Romain; Marchand; Tocha, 2019: 25-50.

⁴ Barbanera, 2000: 57-73, en particulier 65 pour l'évolution dans la perception des moulages et l'expression *corpus vile*.

⁵ Les effets de réplcation, de variation, de transformation ou de changement d'échelle propres au moulage étaient au cœur de l'exposition *Sculptures Infinies : des collections de moulages à l'ère digitale*, issue d'une collaboration entre l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris et le Musée Calouste Gulbenkian de Lisbonne, en partenariat avec la Gypsothèque du Louvre à Versailles, les ateliers d'Art, Moulage et Chalcographie de la Réunion des musées nationaux – Grand Palais et la Faculdade de Belas Artes de Lisbonne (4 décembre 2019 - 16 février 2020).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

l'accompagne. Suscité par plusieurs études fondamentales, il envisage les moulages dans une perspective résolument pluridisciplinaire (Frederiksen; Marchand, 2010; Micheli; Santucci, 2014; Lancestremère; Hofman; Le Fur, 2016; Lagrange, 2017).

Certes, les intérêts scientifiques et les approches ont changé, mais les moulages demeurent des outils pédagogiques, des objets de collection, des instruments d'étude de l'Antiquité. Ils ont permis notamment de réaliser des projets de restitution des monuments disparus⁶. Au XIX^e siècle, avec l'essor de l'archéologie comme discipline scientifique et le développement des fouilles et des découvertes, en France et en Europe, « le moulage s'impose comme la technique privilégiée de diffusion », car il permet de reproduire « la forme et le volume des artefacts tout en restant très facile de confection et très bon marché » (Morinière, 2020: 145; voir aussi Proust, 2017, plus particulièrement pour le XX^e siècle). Aujourd'hui, les moulages, jusqu'ici abandonnés dans des dépôts inadaptés pour leur conservation, offrent un nouveau regard au chercheur et de nouvelles modalités d'exposition pour les visiteurs.

L'histoire des moulages est liée à la fortune, souvent alternée, des gypsothèques et aux mutations scientifiques, pédagogiques et culturelles qui marquent l'histoire de l'art occidental, en particulier entre le XVIII^e siècle et le début du siècle suivant (Barbanera, 2000). Né dans un contexte historique et culturel bien défini, le moulage documente une étape dans l'histoire de la transmission d'une œuvre ancienne qui, selon la période où il a été exécuté, pouvait par exemple être marquée par des restaurations ou des dérestaurations, par un refus ou, au contraire, un engouement pour les patines (Beauzac, 2016), visant à souligner sa portée d'œuvre d'art. Les collections universitaires et académiques permettent de documenter un état de ce savoir – à la croisée de la recherche et de l'enseignement – des

⁶ Les tentatives de restitution comme les expériences préalables aux restaurations ont utilisé les moulages, notamment pour les grands programmes sculptés tel celui du Parthénon de l'Acropole d'Athènes (par exemple à la *Skulpturhalle* de Bâle) ; certaines expositions sur la polychromie de la sculpture antique utilisent le moulage comme support de restitution des couleurs, depuis celle, fondatrice, de la Glyptothèque de Munich (Brinkmann, Wünsche, 2004), jusqu'à celle du musée de l'Acropole d'Athènes : *Archaic Color* (31.07.2012 - 31.12.2013) ; voir également l'exposition de Francfort-sur-le-Main, *Bunte Götter-Golden Edition. Die Farben der Antike* (30.01.2020 - 17.01.2021) avec le catalogue homonyme publié en 2020 sous la direction de Brinkmann Vinzenz et Koch-Brinkmann Ulrike. Cf. aussi Martinez, 2016. Le recours aux moulages pour la restitution de la polychromie demeure néanmoins une solution controversée à l'ère des outils numériques et de la 3D : voir notamment Mulliez, 2019.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

institutions où elles se trouvent (Martinez, 2016). Dans ce sens, en abordant l'histoire de ces moulages, on peut parler d'une histoire de l'archéologie, certes, mais également d'une histoire du goût – un goût pour l'Antique –, voire d'une histoire du regard, de l'exposition et de la restauration. Entre renouveau de la muséographie et adaptation historiographique, la nouvelle histoire des moulages est résolument en phase avec son époque, ce qui enrichit notre propre expérience d'antiquisants et de conservateurs : elle pose des questions spécifiques, le caractère d'objet multiple du moulage ne masque pas ses caractéristiques propres.

Il n'est sans doute pas de meilleur domaine pour témoigner de cette nature plurivoque du moulage que celui de la recherche contemporaine. Ayant tenu un rôle déterminant dans la transmission des savoirs, les moulages ont de ce fait acquis de plein droit une valeur historique et patrimoniale. Un exemple éloquent est offert par les études sur la polychromie ancienne. Aux XVIII^e-XIX^e siècles, c'est en marbre ou à défaut en plâtre que sont exécutées la plupart des copies d'antiques par les ateliers romains et par les pensionnaires du gouvernement. Les idéaux artistiques du néo-classicisme reposent sur le marbre et sur sa blancheur (Lemaistre Leroy-Jay, 2006). Ces opérations répétées de moulage contribuèrent par ailleurs en grande partie à faire disparaître les maigres traces de couleur qui pouvaient subsister sur les originaux (Grand-Clément, 2005). Comme l'a montré Ph. Jockey (Jockey, 2015), les moulages ont ainsi contribué à la décoloration de la sculpture antique et à la création même du mythe d'une Grèce blanche. Inversement, ils ont été utilisés dans nos tentatives de restituer la polychromie de la statuaire classique (Brinkmann, 2015)⁷.

Après un bref historique sur la naissance des collections de moulages pour en souligner les moments clés (pourquoi, quand et dans quelles circonstances ils ont été valorisés ou non ?), nous évoquerons le rôle des moulages dans les académies des Beaux-Arts, où l'enseignement du dessin était fondé sur la copie des modèles gréco-romains, et dans certaines universités, où ils relèvent des collections scientifiques universitaires⁸. Ce cheminement nous amènera à présenter le cas des collections en Bourgogne – Franche-Comté, au cœur de nos recherches.

Contextes : production, circulation et réception des moulages

⁷ Voir *supra*, note 4.

⁸ Pour une définition de « collection scientifique universitaire », voir Birchler Emery, 2015.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

Les collections de moulages d'après l'Antique, nées entre les XVI^e et XX^e siècles, sont l'expression d'un environnement historico-culturel caractérisé par la redécouverte de l'Antiquité et par la volonté de la comprendre en l'approchant, voire en s'appropriant ses œuvres d'art (Schvalberg, 2014: 31-52). L'intense activité de fouilles et l'essor de la discipline archéologique tiennent un rôle essentiel : les découvertes vont intéresser l'Europe entière. En livrant les œuvres anciennes, ces fouilles les ont certes exposées aux yeux de tous, mais aussi, paradoxalement, rendues plus inaccessibles, en raison notamment de leur dispersion dans des musées éloignés (Martinez, 2016). Le premier objectif des gypsothèques est bien celui-ci : permettre d'approcher au plus près l'art antique.

Les premières collections de sculptures anciennes se forment à Rome au XVI^e siècle, après les fouilles fructueuses menées dans la Ville éternelle. Ces dernières livrent sans cesse de nouveaux exemplaires que l'on se presse de copier, d'imiter et de diffuser : ces modèles établissent les canons esthétiques qui demeurent intacts tout au long des deux siècles suivants, période de renaissance de la culture gréco-romaine (Barbillon, 2004: *passim*). La fascination pour les chefs-d'œuvre antiques (Polignac de; Raspi Serra, 1998), découverts dans l'ancienne *Urbs* et préservés dans des lieux prestigieux, comme le *Cortile* du palais papal du Belvédère (Haskell; Penny, 1999: 12), contribue alors à stimuler la demande et la propagation des copies. Ce phénomène relève principalement de quatre contextes de production et de réception différents (Barbanera, 2000: 58) : les ateliers d'artisans et d'artistes, auteurs des copies en plâtre de membres isolés ou des bustes de sculptures monumentales antiques, modèles tridimensionnels pour l'étude et l'enseignement artistique ; les salles de l'Académie royale de peinture et de sculpture (Pinatel, 2000) – « cette impulsion se prolongera par ailleurs jusqu'au troisième quart du XX^e siècle » (Le Breton, 2013: 68)⁹ ; les cabinets de curiosités (ou chambres de merveilles) des humanistes, érudits et collectionneurs privés des XVI^e et XVII^e siècles, où les objets naturalistes côtoient les œuvres d'art ancien, copies en plâtre de parties isolées de statues classiques (bustes, membres, mains, etc.) ou reproductions à petite échelle ; les cours royales, où les

⁹ La formation des académies de Beaux-Arts de la seconde moitié du XVII^e siècle, née comme une réponse théorique à l'éducation artistique technique d'atelier, favorise la prolifération des collections de sculptures anciennes, qui deviennent alors de réels outils didactiques, indispensables aux écoles d'art. À la base de l'enseignement de la peinture et de la sculpture, l'idée de « correction anatomique » dont la sculpture antique est un modèle. La présence de ces tirages en plâtre dans les ateliers des sculpteurs est une constante à la fin du XIX^e siècle, comme en témoigne encore aujourd'hui l'atelier de Bourdelle par exemple (Barbillon, Godeau, Simier, 2017).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

collections de sculptures anciennes sont à la fois des objets de prestige et de décoration.

Les originaux des chefs-d'œuvre antiques sont alors jalousement gardés par les pontifes romains. Cette situation contribue à stimuler la production de copies en marbre ou en bronze destinées aux maisons royales. En France, la politique d'acquisition de moules en creux et de tirages démarre avec François I^{er} qui souhaite se façonner « une Italie française » à Fontainebleau. Le château devient alors un foyer artistique majeur en Europe. Les fontes en bronze d'après moulages faites par Primatice (Pressouyre, 1969; Jestaz, 2000) servent d'archétypes pour les amateurs d'art, artistes et collectionneurs (Haskell; Penny 1999: 7-8) et contribuent, par le choix de ce médium, à la décoloration irréversible de la statuaire grecque (Lemaistre Leroy-Jay 2006: 36-39; Jockey, 2015: 153-154).

Sous le règne de Louis XIV, désireux de bâtir une « nouvelle Rome » à Versailles, plusieurs centaines de plâtres et leurs moules (reliefs et statuaire) sont réunis au Louvre, en particulier dans la salle des antiques du roi (Le Breton, 2013: 67). L'académie royale de peinture et de sculpture propose un enseignement esthétique à des générations d'artistes qui se forment au contact des moulages. C'est en 1794 qu'est officiellement fondé l'atelier de moulage du Louvre (Rionnet, 1996) pour conserver ce patrimoine et permettre la transmission des modèles et les leçons de l'art « au profit du peuple et de ses artistes » (Lebrun, 2016).

Au XVIII^e siècle se vérifie ainsi ce phénomène de « *pacifique invasion* »¹⁰ des moulages dans les cours, les académies et les habitations particulières, où ils continuent à servir de vecteur de diffusion du classicisme, tout en reflétant le goût de leurs propriétaires. Au milieu du XVIII^e siècle, la situation économique de nombre de nobles familles romaines change. Celles-ci doivent alors vendre leurs anciennes collections d'art antique. Rome devient rapidement un centre international pour le marché de l'art, même si de nombreuses œuvres célèbres ont été achetées par la ville et le Pape, afin d'en empêcher l'exportation (Giuliani, 2006: en particulier 687).

L'affirmation d'une bourgeoisie de plus en plus riche et cultivée favorise la création de nouvelles collections privées : au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles, le moulage devient le symbole d'une « démocratisation de l'art » (Jockey, 2015: 176-177). Ce phénomène est important pour comprendre la

¹⁰ Francis Haskell et Nicholas Penny, cités par Barbanera, 2000: 58.
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.
DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

place que les moulages vont occuper dans les futures stratégies pédagogiques.

Si le XVIII^e siècle a été l'ère des collectionneurs privés, le XIX^e siècle marque l'essor des collections publiques dans les musées européens. La production et la distribution commerciales de moulages se trouvaient principalement en Allemagne, mais d'importantes entreprises étaient établies dans d'autres villes. Pendant des années, le British Museum a gardé ses propres ateliers de production de moulages : dans les années 1870, Napoleone Martinelli exploitait d'importants magasins de distribution à Athènes (Barbanera, 2000: 63). La demande de moulages est telle que, aux côtés des ateliers des plus riches musées d'Antiquité, à Londres, Paris et Berlin, émergent des manufactures spécialisées privées, dirigées par des grands entrepreneurs : celle d'August Gerber à Cologne (Nichols, 2006), de Domenico Brucciani à Covent Garden à Londres, de Sabatino de Angelis à Naples, de Giuseppe Lelli à Florence, de Pietro Pierotti à Milan, de la famille Gilliéron à Athènes, de Caproni Brothers à Boston, entre autres (Schreiter, 2012: en particulier 18-19; Mitsopoulou, 2021).

L'Antique à l'origine du nouveau

La formation artistique, fondée sur les modèles antiques, et le travail de copies ou de restaurations d'antiques des pensionnaires de la Villa Médicis avaient jusque-là inculqué aux artistes un vocabulaire strictement antique. Au XIX^e siècle, en France, nous assistons à des changements importants au niveau institutionnel, mais aussi culturel et esthétique (Bonnet, 2006), qui vont modifier la fonction des collections de moulages. En parallèle, l'intérêt pour les progrès de la science se révèle dans l'importance des travaux archéologiques qui vont parfois opérer une influence explicite sur les artistes (Barbanera, 2000; Lemaistre Leroy-Jay, 2006: 43; Schvalberg, 2014: 78-83). À partir de 1870, l'essor progressif de l'archéologie, à la suite des grandes campagnes de fouilles – à Délos, à Delphes, à Olympie, entre autres – va donner aux collections de moulages un rôle de *laboratorium*, via la constitution de séries analogiques et typologiques qui permettent d'envisager, pour la sculpture antique, reconstructions, restitutions et corrections¹¹. Les nouvelles découvertes amènent Charles Thomas Newton (1816-1894), archéologue et conservateur des Antiquités gréco-romaines au British Museum, à proposer sa théorie de la *Chain of Art* encourageant

¹¹ Barbanera, 2000: 68 à propos de la restitution de la polychromie à partir des fragments d'Olympie ; 69 pour la notion de *laboratorium*.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

l'étude et la classification des documents archéologiques selon un développement chronologique, et suggérant ainsi des modifications aux configurations des expositions muséales (Whitehead, 2009: 77 - chap. 2; Payne, 2019). Par ailleurs, deux collections majeures, les marbres d'Égine, acquis par la Glyptothèque de Munich, ouverte en 1830 (Barbanera, 2000: 58-59), et les marbres d'Elgin, achetés par le British Museum en 1816 (St. Clair, 1988), donnent accès à un art grec authentique. L'histoire de ces deux ensembles en dit beaucoup sur les musées et l'idéologie archéologique au début du XIX^e siècle (Dyson, 2006: 133-134). Le modèle grec classique perd progressivement sa suprématie à la suite des nouvelles fouilles archéologiques, qui alimentent à la fois les collections publiques et privées – avec la collection archaïque du musée du Louvre, enrichie des pièces de la collection Campana (Collectif, 2018) – et grâce aux publications scientifiques – comme celles de Heinrich Schliemann. La sculpture française s'approprie dès lors l'art archaïque en tant que nouvelle référence grecque¹². Ce virage a une importance primordiale aussi dans les évolutions de l'enseignement universitaire.

Surtout, avec l'industrialisation du XIX^e siècle, les moulages deviennent un outil éducatif pour la formation des artisans qui doivent apprendre les techniques de dessin et de sculpture non pas à des fins artistiques, mais pour la production d'objets manufacturés. Dans ce mouvement, orienté conjointement vers les arts, l'industrie et le désir d'éduquer le goût du public – en particulier celui des nouvelles classes moyennes – les professeurs, les écoles d'art ainsi que les administrations gouvernementales partagent le même objectif (Lahalle, 2006). Il aboutit à la constitution des collections pour les musées, à l'organisation d'expositions et à la création de nouvelles écoles d'artisans : le *South Kensington Museum* à Londres (1857)¹³, le *Museum für Kunst und Industrie* à Vienne (1863) et le musée des Arts décoratifs à Paris (1882) en constituent des exemples célèbres. Ce phénomène est également attesté par la collection de moulages de l'École de dessin de Genève, fondée en 1751 pour l'apprentissage et la formation des artisans : elle visait à développer le sens

¹² Schvalberg, 2014: 157-199 « Premières brèches dans le modèle grec classique » et 293-318, « Le modèle grec à l'œuvre, entre une Grèce barbare et l'archaïsme sublime ». Cf. également Martinez, 2016.

¹³ Les musées sont conçus dans l'Angleterre victorienne comme des instruments d'éducation. Dans la tradition du XVIII^e siècle, ils possèdent de grandes galeries où sont exposés les chefs-d'œuvre sur lesquels les élèves artistes apprennent leur métier. C'est le cas des grands musées des beaux-arts comme la *National Gallery* (1824), ou bien du *South Kensington Museum* (devenu le *Victoria and Albert Museum* en 1899) et de sa collection de moulages : voir par exemple les travaux de Geslot, 2010 ; voir également Payne, 2019.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

esthétique des futurs spécialistes genevois de l'horlogerie et de l'orfèvrerie alors en plein essor (Baumer; Fivaz, 2011; Fivaz, 2012: en particulier 291-292; Baumer; Fivaz, 2013: en particulier 179-180; Meylan, 2016: 99 et suivantes, 162 et suivantes). L'*Accademia di Belle Arti di Carrara* (1769) garantit, à partir des années 1924-1925, une instruction artistique, afin de produire des œuvres d'art, et l'apprentissage de l'artisanat du marbre, offrant aux élèves la maîtrise d'un métier (Laghi, 2002; Meloni, 2014; Laghi, 2015: 36) : une expérience, en somme, semblable à celle de la « *Bottega rinascimentale* ».

Dès les années 1860, des questions pédagogiques et éducatives figurent dans l'agenda des expositions universelles (Matasci, 2017), où des artefacts industriels, artisanaux et des œuvres d'art sont comparés, « tant l'ancien, le traditionnel et le lointain ont partie liée dans la représentation exotique et coloniale du monde » (Hilaire-Pérez, 2014: 19; Martinez, 2016). L'année 1867 apparaît en particulier comme un tournant, combinant l'Exposition Universelle de Paris, le congrès international d'anthropologie et d'archéologie préhistoriques et l'inauguration du musée des Antiquités nationales de Saint-Germain-en-Laye (Gran-Aymerich, 2001). Ces grandes kermesses que sont les expositions universelles offrent alors « la possibilité de placer la trajectoire éducative de leurs pays dans un contexte international, d'en évaluer les lacunes et les retards et surtout d'en tirer des enseignements afin de légitimer des propositions de réformes » (Matasci, 2017: 126). Leur mise en place est dictée non seulement par une volonté comparatiste, mais, du moins en ce qui concerne l'art antique, par une adhésion à la théorie historico-artistique de Johann Joachim Winckelmann, à l'origine de la naissance de l'archéologie enseignée dans les principales universités européennes. Ces dernières, véritables réserves dans lesquels les collections de moulages convergent en un pourcentage très élevé destinées non seulement aux étudiants, mais aussi à un public plus large – d'artistes, de connaisseurs, d'amateurs ou de simples visiteurs –, offertes à la fois « à la contemplation et à l'étude », constituent des « vecteurs de diffusion d'une Antiquité modèle choisie avec soin par les professeurs » (Morinière, 2013). C'est le cas notamment de la *Kunsthalle* de Bâle qui, outil de formation artistique au début, s'impose par la suite comme support culturel à part entière.

Tandis que les collections archéologiques fleurissent dans toute l'Europe, l'extrême fin du XIX^e siècle marque un changement général du goût esthétique (Barbanera, 2000) et favorise la dissolution, voire dans certains

cas la destruction complète, des gypsothèques¹⁴. Dans les cas les plus heureux, les collections sont transférées des écoles et académies vers les musées universitaires, où elles préservent leur valeur didactique. Par exemple, au début du XX^e siècle, la faculté des Lettres de Lille passe un accord avec l'École des beaux-arts pour permettre aux apprentis artistes de se rendre à l'université pour dessiner et modeler à partir des moulages et photographies à l'origine du futur Institut d'histoire de l'art (Benoit, 1901: en particulier 538; Morinière, 2013).

Moulages et enseignement : hier et aujourd'hui

Les premières universités à constituer des gypsothèques sont les universités allemandes de Berlin (1696) (Schreiter, 2012: 20), de Göttingen (1767) (Gazi, 1998: en particulier 87; Barbanera 2000: 58-59; Dyson, 2006: 1) et de Bonn (1820) (Barbanera, 2000: 59-61; Bauer, 2002: 119)¹⁵. Le phénomène s'étend ensuite à l'ensemble du continent européen. Les universités élargissent leurs collections jusqu'à en faire de véritables musées, accessibles au public. Le nombre croissant d'objets exposés exige par ailleurs une réflexion muséographique, avec un arrangement raisonné des œuvres, selon des critères chronologiques ou thématiques, afin d'assurer la compréhension, de la part du visiteur, du déroulement historique et artistique. Au cours des XVIII^e et XIX^e siècles, les premières chaires d'archéologie dans les principales universités européennes possèdent ainsi leur « cabinet archéologique », c'est-à-dire une collection de moulages de statues anciennes destinées à une utilisation scientifique et pédagogique. L'enseignement archéologique, envisagé alors comme une histoire de l'art antique, se fonde sur la convergence, en un même lieu, des copies des témoins les plus représentatifs des différents styles historico-artistiques identifiés par Winckelmann (Barbanera, 2000, *passim*).

En France, les collections de moulages permettent d'illustrer *de visu* les cours, et cela conformément aux idées soutenues par le ministre de l'Instruction publique, Victor Duruy (1811-1894), initiateur d'un enseignement par l'image et d'une « éducation des yeux ». À travers son format et son volume, le moulage permet en effet non seulement la

¹⁴ Dans les années 1880 et 1890, les collections de moulages sont reléguées à un second plan et démarre une véritable fascination pour les originaux (Wallach, 1998: 46-50).

¹⁵ Les premiers moulages parviennent au *Akademische Kunstmuseum* de Bonn depuis le Louvre en 1820. En 1827, 189 moulages avaient été inscrits dans le catalogue de la collection ; en 1841, il y avait 499 moulages et, en 1844, le nombre de moulages était passé à 614 : Geominy, 2013: en particulier 129-141.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

reproduction fidèle de l'original, mais également la mise en œuvre d'une approche scientifique efficace : la critique des copies (Morinière, 2013). Des universités installent ainsi leurs moulages sur des socles mobiles, pour que leur déplacement soit plus aisé. Cette solution laisse approcher au plus près les œuvres et leur matérialité : c'est le cas à Lille et à Lyon notamment (Martinez, 2016).

L'utilisation de tirages en plâtre dans le cadre de la méthode d'inspiration philologique de la *Kopienkritik* – visant à retrouver les originaux grecs à travers l'étude des copies d'époque romaine, obtenus matériellement par la réunion des moulages de différents fragments de sculptures (Vout, 2018: 192, 203; Payne, 2019) – a par ailleurs renforcé l'importance de reproduire aussi étroitement que possible les œuvres à partir desquelles ils ont été moulés. La blancheur des plâtres permet de faire abstraction des matériaux des originaux, notamment pour les copies romaines en marbre d'œuvres grecques initialement en bronze (Morinière, 2013).

Dans la France de cette époque, la réforme de l'enseignement supérieur, pilotée par le ministère de l'Instruction publique à partir du modèle allemand (Matasci, 2009)¹⁶, conduit à la constitution de collections scientifiques, jugées indispensables : les moulages s'y imposent comme de nouveaux sujets d'étude (Morinière, 2018). Plusieurs missions sont alors menées en Allemagne à la demande du ministère, afin d'y étudier le système universitaire local et, plus spécifiquement, l'organisation des universités ainsi que leurs démarches pédagogiques. Maxime Collignon, professeur d'Antiquités grecques et latines à la faculté des Lettres de Bordeaux entre 1876 et 1886¹⁷, voyage outre-Rhin afin d'observer l'organisation de l'enseignement de l'archéologie classique et des moulages. Les collections archéologiques (originaux, moulages en plâtre, empreintes de médailles ou de pierres gravées, photographies¹⁸) constituent désormais un outil fondamental pour l'enseignement de l'archéologie. Quelques musées de moulages allemands – le musée royal de Berlin et les musées universitaires de Bonn et de Munich notamment – sont considérés dès lors comme des modèles.

¹⁶ L'Italie aussi s'inspirera du modèle allemand et de ses gypsothèques (Barbanera, 1998; Barbanera, 2000: 63-64).

¹⁷ Collignon est remplacé par Pierre Paris en 1886.

¹⁸ Plusieurs procédés photographiques sont utilisés dans l'enseignement dès le dernier quart du XIX^e siècle : photographies argentiques reproduisant les chefs-d'œuvre des musées occidentaux, contrecollées sur carton afin de pouvoir circuler parmi les auditeurs sans s'abîmer ; plaques à projection. Sur ces dernières, voir en particulier Borlée; Doucet, 2019.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

En 1886, la construction du « palais des Facultés » de Bordeaux permet la création d'un musée de moulages¹⁹ « et ce dans la droite ligne des disciplines scientifiques où la collecte d'objets a renouvelé l'étude et la pédagogie dès le début du XIX^e siècle. » (Lagrange; Miane, 2011:1-2). Ainsi, le 17 janvier 1886, l'université de Bordeaux inaugure ce musée d'un genre inédit en France : Pierre Paris y installe des copies en plâtre de statues et sculptures architecturales grecques et romaines qui proviennent des plus prestigieuses collections européennes et des principaux sites archéologiques (Morinière, 2016)²⁰. Entre 1886 et les premières années du XX^e siècle, d'autres sites universitaires constituent des fonds pédagogiques qui deviennent des musées à part entière. Celui de Strasbourg, créé par le professeur allemand Adolf Michaelis entre 1872 et 1910, s'impose comme un véritable laboratoire : le professeur expérimente en proposant des rapprochements, des hypothèses de restitution et de polychromie, voire des remontages (Morinière, 2015; Marc, 2017).

À Montpellier, le musée des Moulages, musée universitaire à vocation pédagogique, se constitue en 1890 dans le but de conserver et d'exposer d'abord les collections d'étude liées à l'enseignement de l'archéologie classique, puis des autres périodes historiques, lorsque est achetée, en 1904, la collection de moulages d'art médiéval du chanoine Didelot de Valence. Le musée comprend à présent une collection de près de sept cents copies d'œuvres de l'art des périodes antique et médiévale, classée au titre des Monuments historiques en 2009. D'autres collections sont également associées au musée, notamment un fonds photographique et une collection d'objets antiques grecs et romains (Plana-Mallart ; Mallet, 2011; Plana-Mallart; Mallet; Gabolde; Mathieu, 2015).

À la Sorbonne, toujours avec Collignon, est créé un musée ouvert aux étudiants en histoire de l'art et archéologie (Martinez, 2016). En plus de l'accrochage courant au mur, utilisé notamment pour les reliefs, des dispositifs de présentation, connus par des photographies, permettaient la manipulation et l'observation en trois dimensions des objets de toutes tailles pendant les cours. Ces collections pédagogiques ont quitté la Sorbonne pour le nouvel Institut d'art et d'archéologie, créé en 1932, rue Michelet²¹. Si quelques plâtres sont toujours demeurés sur place, la plupart

¹⁹ Des reproductions en plâtre avaient déjà été acquises en 1877 par la faculté des Lettres de Bordeaux.

²⁰ *Ibidem* pour la concurrence entre les universités de Toulouse et Bordeaux.

²¹ Sur les collections pédagogiques de l'Institut d'art et d'archéologie, voir AGIAs – Antiquités grecques de l'Institut d'art et d'archéologie (Paris) : <http://agias.humanum.fr/> avec bibliographie.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

ont intégré la Gypsothèque des écuries du château de Versailles, à côté des collections du Louvre et de l'École des beaux-arts de Paris.

La production de moulages tirés d'œuvres anciennes reste donc intense pendant les premières décennies du XX^e siècle, grâce notamment à la demande des universités. Après la Seconde Guerre mondiale, de nombreuses collections, si elles ne sont pas détruites, sont malgré tout abandonnées dans des entrepôts souvent inadaptés. L'archéologue Christof Boehringer, ancien conservateur à la gypsothèque de l'Institut d'archéologie de l'université de Göttingen, a mis en exergue plusieurs raisons pour lesquelles il est toujours important de préserver ces collections : lorsque des parties d'une statue sont séparées et conservées dans des musées distincts, en raison d'événements historiques, le moulage permet alors de les réunir ; pour documenter les pertes et protéger les originaux ; pour restituer la polychromie de la statuaire antique ; le plâtre est un matériau peu coûteux : en cas de casse, il est aisément remplaçable, lorsque le moule est disponible ; dans le cadre d'expositions temporaires, il est raisonnable d'exposer des moulages en plâtre parce que les sculptures originales sont irremplaçables et peuvent se briser lors des transports (Boehringer, 2001: en particulier 68-72).

On pourrait ajouter à cette liste la valeur pédagogique et de vulgarisation des moulages, véritables instruments de diffusion des savoirs. Très symptomatiques à cet égard sont l'ouverture, en France, de musées tels que le MuMo à Lyon (Betite, 2020), le musée universitaire des moulages de Montpellier (Plana-Mallart; Mallet, 2011), le musée Adolf Michaelis à Strasbourg (Morinière, 2015), mentionnés ci-dessus, ou la très récente exposition à la Villa Médicis à Rome « Une Antiquité moderne »²² (Le Breton; Martinez, 2019). En France, le musée des Monuments français a rouvert ses portes en 2007, après dix ans de fermeture, pour mettre en valeur la prestigieuse collection de moulages du XIX^e siècle initiée par Eugène Viollet-le-Duc, avec une muséographie innovante (Welfel, 2008). En Belgique, l'ouverture au public, en octobre 2019, de la Galerie des moulages au Musée L, ou Musée universitaire de Louvain, a permis d'exposer, réunies pour la première fois, les cinq cents pièces de la collection hétéroclite de moulages de l'université (Van den Driessche, 2020). En Suisse, la récente exposition (2018) « La science en dépôt » a dévoilé au public une trentaine de moulages de la collection de l'université de Genève, rassemblée depuis le XVIII^e siècle avec la création de l'École de

²² Organisée sous le commissariat d'Élisabeth Le Breton, conservatrice du patrimoine au département des Antiquités grecques, étrusques et romaines, et Jean-Luc Martinez, alors président-directeur du musée du Louvre.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

dessin (Baumer; Fivaz, 2011)²³. L'Italie s'est également engagée ces dernières années à valoriser ses collections pédagogiques²⁴. Il suffit de penser au renouveau des *Gipsoteche* universitaires, au centre d'activités didactiques et d'exposition inédites : celle de Rome (La Sapienza) d'abord, fondée par Emmanuel Löwy (Barbanera, 1995) ; celle de Pise, créée en 1887 par Gherardo Ghirardini, qui a accueilli en 2019 l'exposition « *Sacred – Ripensare l'arte antica* », projet de valorisation et de vulgarisation de la collection de moulages à travers le prisme de l'art contemporain (Donati, 2014; Tarantino, 2019) ; celle de Palerme, fondée par l'archéologue Antonino Salinas à la fin du XIX^e siècle, objet d'importants travaux depuis 2015 qui ont débouché sur une nouvelle muséographie mettant en lumière certains moulages oubliés, en dépôt pendant une longue période (Rambaldi, 2017) ; celle de Padoue (Menegazzi, 2002-2003 et 2008) ou, enfin, celle de Pérouse, réorganisée et ouverte au public en 2018, qui sert aussi à d'autres activités de communication (animations sur des thèmes spécifiques, expositions d'art, réceptions). Naples a aussi ouvert sa gypsothèque (Cassese, 2013) : l'activation d'un cours de restauration « stucs et plâtres » à l'Académie des beaux-arts, a permis la restauration, le réaménagement et la réouverture de la gypsothèque académique en 2007 et sa remise en fonction complète en tant qu'outil didactique. La plupart des sculptures sont placées sur des socles mobiles afin de permettre aux élèves d'observer au plus près l'œuvre et la reproduire.

Cas d'écoles. Moulages et enseignement des arts et de l'archéologie en Bourgogne – Franche-Comté

Dans la région où se trouvent nos universités, l'université de Franche-Comté à Besançon, et l'université de Bourgogne à Dijon, les collections pédagogiques sont nombreuses et, par nos travaux, nous avons commencé à les étudier et à les mettre en valeur²⁵. Nous avons redécouvert la collection de l'université de Besançon, constituée à l'origine de soixante-trois moulages de reliefs grecs ou romains, acquis par l'université en 1889 et 1892 auprès des ateliers parisiens qui diffusaient les modèles dans la plupart des institutions de l'enseignement supérieur. Seuls six de ces

²³ Un musée virtuel est par ailleurs accessible sur le site de l'université : <https://www.unige.ch/lettres/antic/unites/archeo/collections/collection-des-moulages/le-musee-virtuel>.

²⁴ Sur l'essor des gypsothèques italiennes, Barbanera, 2000: 63-64.

²⁵ Un premier bilan sera bientôt disponible (Esposito, Montel, à paraître).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

moulages ont été retrouvés²⁶. Nous les avons fait nettoyer et restaurer (image 01). Ils sont désormais accrochés sur le mur de la salle de lecture de la Bibliothèque universitaire de Lettres et Sciences humaines. Les enseignants à l'origine de cette collection de moulages ont acquis dans les mêmes années plus de mille photographies argentiques reproduisant les chefs-d'œuvre de la sculpture conservée dans les musées occidentaux. Hélas, seules cent soixante-huit de ces photographies sont conservées aujourd'hui²⁷. Un peu plus tard, sans doute au tout début du XX^e siècle, l'université de Besançon fit l'acquisition de plaques à projection, des photographies sur plaques de verre que les professeurs projetaient au mur *via* des appareils à projection²⁸. Le département d'histoire de l'art et archéologie de Besançon conserve environ un millier de ces plaques, qui représentent soit des chefs-d'œuvre de la sculpture occidentale (antique comme moderne), soit des vues de sites archéologiques et de monuments de la Méditerranée antique. Le travail d'inventaire et de numérisation de ces plaques, retrouvées récemment dans des locaux inutilisés, reste à faire. Nous avons également retrouvé et inventorié des plaques à projection qui accompagnaient les cours dispensés aux futurs professeurs des écoles de l'école normale de la ville, aujourd'hui INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation). Les sujets reproduits sur ces plaques sont beaucoup plus variés : des monuments de l'Antiquité et de la Renaissance côtoient des sujets d'histoire industrielle et économique (Le Creusot, Le canal de Suez), mais aussi des paysages (littoraux français). À côté de ces modèles en plâtre et de ces photographies, l'université de Franche-Comté a également contribué à la naissance des disciplines Histoire de l'art et Archéologie en acquérant des ouvrages de littérature spécialisée qui accompagnaient les enseignants et leurs élèves auditeurs.

À l'université de Bourgogne, les mêmes types de collections pédagogiques sont connus ; les plaques à projection sont conservées, ainsi que quelques moulages d'une collection qui semble avoir été numériquement plus

²⁶ Il s'agit d'une scène d'initiation aux mystères de Samothrace (Paris, musée du Louvre, Ma 697), de la Nikè (Victoire) détachant sa sandale, provenant du parapet du temple d'Athéna Nikè sur l'Acropole, diffusées par l'atelier de l'École des beaux-arts de Paris ; de trois moulages de la frise du monument de Lysicrate (Athènes), représentant le mythe de Dionysos et les pirates tyrrhéniens, édités par l'atelier du musée du Louvre ; du moulage d'un relief de banquet héroïque acquis auprès de l'atelier de l'École des beaux-arts de Paris, dont l'original, provenant d'Athènes, est conservé à Paris, au musée du Louvre (Ma 747).

²⁷ Elles sont numérisées et nous pourrions prochainement en reprendre l'étude.

²⁸ Sur ce type de plaques, voir Borlée; Doucet, 2019.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

importante qu'à Besançon. En plus des modèles d'art antique²⁹, la collection de Dijon avait la particularité de proposer des modèles en plâtre de sculpture régionale, dans ce qui s'appelait alors le musée d'Art bourguignon, constitué par des médiévistes dans les premières années du XX^e siècle. Notre enquête s'est élargie ensuite à l'ensemble des lieux de formation de la Bourgogne – Franche-Comté, où nous recensons les collections de modèles antiques des écoles d'art (Esposito; Markus; Montel, 2021) et des établissements d'enseignement secondaire (les lycées). Les travaux entrepris ont permis de mettre en valeur la collection de l'école d'art de Dijon, aujourd'hui conservée au musée Buffon de Montbard après un transfert³⁰ (images 02-03), mais aussi de redécouvrir une collection encore inédite, celle de l'école d'art de Dole dans le Jura³¹.

Ces collections pédagogiques constituent des éléments de notre patrimoine³². Elles intéressent l'histoire de l'enseignement, la naissance des disciplines, mais aussi l'histoire du goût. Lorsqu'elles étaient en usage, accrochées aux murs des salles de cours et des musées didactiques, ces collections étaient utilisées par les historiens de l'art et les archéologues pour l'enseignement et la recherche ; les plâtres se constituaient en séries et donnaient à voir, en trois dimensions, la matérialité de l'œuvre que les dessins et les photographies ne permettaient pas d'aussi bien appréhender.

La place des modèles de sculpture antique dans l'histoire de l'enseignement du dessin, de la peinture et de la sculpture et, bien

²⁹ Cinq tirages en plâtre de reliefs grecs ou romains de la collection de l'université de Bourgogne sont visibles dans les couloirs de l'ancienne faculté des Lettres, dans le bâtiment de la rue Chabot-Charny à Dijon ; une plaque de la frise des Panathénées est dans une cave du même bâtiment ; enfin, une plaque de la frise du temple d'Athéna Nikè (original au British Museum, inv. 1816,0610.159) et un rinceau moulé sur une base de colonne du temple d'Apollon à Didymes (original à Paris, au musée du Louvre, Ma 2764) ont été déménagés sur le nouveau campus Montmuzard où ils sont accrochés au mur de l'un des bureaux du département d'histoire de l'art et archéologie.

³⁰ Aimé Sonveau a travaillé sur la collection de plâtres de Montbard dans le cadre de son mémoire de master (2018-2020), *Les collections de moulages et le musée Buffon de Montbard. Récolement et perspectives de valorisation* (dir. A. Esposito).

³¹ Émy Faivre y consacre son mémoire de master, en cours à l'université de Franche-Comté (2020-2022), *L'enseignement des arts dans le Jura (XIX^e-XX^e siècles). Les moulages de l'école municipale des Beaux-Arts de Dole* (dir. S. Montel).

³² Les collections d'instruments scientifiques et les collections des universités ont fait l'objet de plusieurs communications lors du dernier congrès du Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, consacré aux collections (Collecter, collectionner, conserver, 4 - 7 mai 2021, en ligne).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

évidemment, dans l'histoire de la réception de l'Antiquité, est aujourd'hui un sujet de recherche partagé par de nombreux collègues dans le monde entier. Il reste à explorer de façon plus démonstrative les usages de ces plâtres dans les établissements qui les conservent, afin de reconstituer un pan de l'histoire de l'enseignement des formes et du goût de l'Antique.



Image 01 : Exposition *Cas d'écoles. Moulages et enseignement des arts et de l'archéologie* (Besançon, Gymnase – espace culturel de l'université de Franche-Comté, 2018). Moulages des collections universitaires, documents d'archives (vitrine), plaques à projection (à droite) et photographie argentiques (à gauche). Cliché Sophie Montel.



Image 02 : État des réserves du musée Buffon de Montbard avant le début des travaux d'étude de la collection de l'école d'art de Dijon (février 2018). Cliché Sophie Montel.



Image 03 : État des réserves du musée Buffon de Montbard après inventaire, étude et réaménagement (juillet 2020). Cliché Aimé Sonveau.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.
DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

Bibliographie

ANTONINI, Laetitia. La fragilité immatérielle comme paramètre de la conservation préventive : l'exemple de la collection de moulages du musée des Monuments français. In Situ. *Revue des patrimoines*, n°19, 2012 : <https://journals.openedition.org/insitu/9900>.

BAKER, Malcolm; FALSER, Michael; LE NORMAND-ROMAIN, Antoinette; MARCHAND, Eckart et TOCHA, Veronika. Les moulages en plâtre au XXI^e siècle. *Perspective*, 2, 2019, 25-50 : <http://journals.openedition.org/perspective/14242>.

BARBANERA, Marcello. *Università di Roma "La Sapienza". Museo dell'arte classica. Gipsoteca*. Rome: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1995.

BARBANERA, Marcello. *L'Archeologia degli Italiani: storia, metodi e orientamenti dell'archeologia classica in Italia*. Rome: Editori Riuniti, 1998.

BARBANERA, Marcello. Les collections de moulages au XIX^e siècle : étapes d'un parcours entre esthétisme et positivisme. In: LAVAGNE Henry; QUEYREL François (éds). *Les moulages de sculptures antiques et l'histoire de l'archéologie. Actes du colloque international (Paris, 24 octobre 1997)*. Genève: Droz, 2000, 57-73.

BARBILLON, Claire. *Les canons du corps humain au XIX^e siècle : l'art et la règle*. Paris: Odile Jacob, 2004.

BARBILLON, Claire; GODEAU, Jérôme; SIMIER, Amélie (dir.). *Bourdelle et l'antique : une passion moderne*, catalogue de l'exposition (Paris, musée Bourdelle, 4 octobre 2017 - 4 février 2018). Paris: Paris musées, 2017.

BAUER, Johannes. Gipsabguss-sammlungen an deutschsprachigen Universitäten. *Jahrbuch für Universitätsgeschichte*, Band 5, Stuttgart, 2002, 117-132.

BAUMER, Lorenz E.; FIVAZ, Clara Odile. Plus qu'un outil d'enseignement : la collection des moulages de l'Unité d'archéologie classique de l'Université de Genève. In: CHENAL Vincent; HUEBER Frédérique (éds). *Histoire des collections à Genève du XVII^e au XIX^e siècle*. Chêne-Bourg: Éditions Georg, 2011, 105-117.

BAUMER, Lorenz; FIVAZ, Clara Odile. Fragile Ambivalenz – Die Abgusssammlung der Unité d'archéologie classique der Universität Genf. In: *Archäologische Universitätsmuseen und -sammlungen im Spannungsfeld von*

Forschung, Lehre und Öffentlichkeit, 2013, 179-185 (SPECTANDA – Schriften des Archäologischen Museums Innsbruck 3).

BEAUZAC, Julie. L'histoire matérielle des moulages du musée de Sculpture comparée (1897-1927). In *Situ. Revue des patrimoines*, n°28, 2016 : <https://journals.openedition.org/insitu/12670>.

BENOIT, François. L'enseignement de l'histoire de l'art et l'Institut d'histoire de l'art de l'Université de Lille. *Revue internationale de l'enseignement*, 41, 1901, 526-539.

BETITE, Sarah. Le MuMo : à la croisée de l'enseignement, de la création et de la recherche. In: DAYRE, Éric; GAUTHIER, David (dir.). *L'art de chercher : l'enseignement supérieur face à la recherche-crédation*. Paris: Hermann, 2020, 167-173.

BIRCHLER EMERY, Patrizia. Entre archive et musée : quel avenir pour les collections scientifiques universitaires. In: BERT, Jean-François; RATCLIFF, Marc J. (éds). *Frontière d'archives. Recherches, mémoires, savoirs. Université de Genève, 19-21 juin 2014*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2015, 95-101.

BOEHRINGER, Christof. Über die Göttinger Sammlung von Gipsabgüssen antiker Skulpturen. In: HOFFMANN, Dietrich; MAACK-RHEINLÄNDER, Kathrin (éds). „Ganz für das Studium angelegt“. *Die Museen, Sammlungen und Gärten der Universität Göttingen*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2001, 64-72.

BONNET, Alain. *L'enseignement des arts au XIX^e siècle. La réforme de l'École des beaux-arts de 1863 et la fin du modèle académique*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2006.

BORLÉE, Denise; DOUCET, Hervé (éds). *La plaque photographique. Un outil pour la fabrication et la diffusion des savoirs (XIX^e-XX^e siècle)*. Strasbourg: Presses universitaires de Strasbourg, 2019.

BRINKMANN, Vinzenz; WÜNSCHE, Raimund (éds). *Bunte Götter, Die farbigkeit antiker skulptur*. Munich: Staatliche Antikensammlungen und Glyptothek, 2004.

BRINKMANN, Vinzenz. Un'arte policroma. Le statue classiche nel loro aspetto originale. In: SETTIS, Salvatore; ANGUSSOLA, Anna (éds). *Serial/ Portable Classic. The Greek canon and its mutations*. Milan: Stichting Fondazione Prada, 2015, 295-298.

CASSESE, Giovanna (dir.). *Accademie / Patrimoni de Belle Arti*. Rome: Gangemi, 2013.

CASSESE, Giovanna. Le gipsoteche delle Accademie di Belle Arti in Italia: uno straordinario patrimonio identitario. In: CIPOLLA G. (dir.). *La Gipsoteca dell'Accademia di Palermo. Conoscenza, conservazione e divulgazione scientifica*. Palermo: Acc. di Belle Arti di Palermo, 2016, 8-17.

COLLECTIF. *Un rêve d'Italie. La collection du marquis Campana*, catalogue de l'exposition (Paris, musée du Louvre, 7 novembre 2018 - 18 février 2019). Paris: Louvre éditions, 2018.

CURTIS, Penelope (dir.), *Sculptures infinies : des collections de moulages à l'ère digitale = Infinite sculpture: from the antique cast to the 3D scan*. Paris: Beaux-Arts de Paris éditions – Fondation Calouste Gulbenkian, 2020.

DONATI, Fulvia. 'La battaglia dei calchi'. Problemi di ieri e di oggi nella Gipsoteca di Arte antica dell'università di Pisa. In: MICHELI, Maria Elisa; SANTUCCI, Anna (dir.). *Gypsa. Atti delle Giornate di studio (Urbino, 22-23 marzo 2012)*. Pise: ETS, 2014, 137-154.

DYSON, Stephen L. *In Pursuit of Ancient Pasts. A History of Classical Archaeology in the Nineteenth and Twentieth Century*. New Haven – Londres: Yale University Press, 2006.

ESPOSITO, Arianna; MARKUS, Lionel; MONTEL, Sophie. Dans le goût de l'Antique : collection de plâtres et patrimoine des écoles d'art en Bourgogne – Franche-Comté. In: *Des écoles d'art académiques aux écoles d'art : des collections et des lieux, un patrimoine à valoriser, In Situ. Revue des patrimoines*, n°43, 2021 : <https://journals.openedition.org/insitu/28758>.

ESPOSITO, Arianna; MONTEL, Sophie. Fragments d'un discours pédagogique : moulages et enseignement de l'histoire de l'art et de l'archéologie en Bourgogne – Franche-Comté. In: BONNET, Alain; DUPONT, Valérie (dir.). *Ce que l'art fait à l'école*, à paraître.

FIVAZ, Clara Odile. La Collection des moulages de l'Unité d'archéologie classique de l'Université de Genève. Le problème des archives. In: SCHREITER Charlotte (dir.). *Gipsabgüsse und antike Skulpturen. Präsentation und Kontext*. Berlin: Dietrich Reimer, 2012, 291-300.

FREDERIKSEN, Rune; MARCHAND, Eckart (éds). *Plaster Casts. Making, Collecting and Displaying from Classical Antiquity to the Present*. Berlin: De Gruyter, 2010.

GAZI, Andromache. The Museum of Casts in Athens (1846–1874). *Journal of the History of Collections* 10, 1998, 87-91.

GEOMINY, Wilfred. Das Akademische Kunstmuseum in Bonn – ein Universitätsmuseum mit Modellcharakter. In: MÜLLER, Florian Martin

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.

DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

(éd.). *Archäologische Universitätsmuseen und -sammlungen im Spannungsfeld von Forschung, Lehre und Öffentlichkeit*. Vienne – Berlin: LIT Verlag, 2013, 127-142 (Archäologie: Forschung und Wissenschaft, Band 4).

GESLOT, Jean-Charles. *Schools and Museums : l'influence du Royaume-Uni sur les politiques culturelles et éducatives dans l'Empire (et au-delà)*. Communication à la journée d'études *Le Monde britannique (1815-1931) : rayonnements et transferts culturels*, CHCSC, Sep 2010, Guyancourt, France : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01528878>.

GIULIANI, Luca. Zerstörte, wiederverwendete und konservierte Antike – Rom auf dem Weg zur Museumsstadt. In: STEIN-HÖLKESKAMP, Elke; HÖLKESKAMP, Karl-Joachim (éds). *Erinnerungsorte der Antike: die römische Welt*. Munich: C. H. Beck, 2006, 677-700.

GRAN-AYMERICH, Ève. Archéologie et préhistoire : les effets d'une révolution. In: PERRIN-SAMINADAYAR, Éric (éd.). *Rêver l'archéologie au XIX^e siècle : de la science à l'imaginaire*. Saint-Étienne: Publication de l'Université de Saint-Étienne, 2001, 17-46.

GRAND-CLÉMENT, Adeline. Couleur et esthétique classique au XIX^e siècle : l'art grec antique pouvait-il être polychrome ?. *Íthaca. Quaderns Catalans de Cultura Clàssica*, 21, 2005, 139-160.

HAAK, Christina; HELFRICH, Miguel (dir.). *Casting. Ein analoger Weg ins Zeitalter der Digitalisierung? Ein Symposium zur Gipsformerei der Staatlichen Museen zu Berlin*, Actes de colloque (Berlin, Sammlung Scharf-Gerstenberg/Staatliche Museen zu Berlin, Gipsformerei, 2015). Heidelberg: arthistoricum.net, 2016 : <https://doi.org/10.11588/arthistoricum.95.114>.

HASKELL, Francis; PENNY, Nicholas. *Pour l'amour de l'Antique : la statuaire gréco-romaine et le goût européen, 1500-1900*. Paris: Hachette, 1999 [1981].

HILAIRE-PÉREZ, Liliane. Les identités à l'épreuve de la modernité dans les expositions universelles aux XIX^e et XX^e siècles. In: DEMEULENAERE-DOUYÈRE, Christiane; HILAIRE-PÉREZ, Liliane (dir.). *Les expositions universelles. Les identités au défi de la modernité*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2014, 7-25.

JESTAZ, Bertrand. Les moulages d'antiques fondus en bronze au XVI^e siècle. In: LAVAGNE, Henry; QUEYREL, François (éds). *Les moulages de sculptures antiques et l'histoire de l'archéologie. Actes du colloque international (Paris, 24 octobre 1997)*. Genève: Droz, 2000, 23-28.

JOCKEY, Philippe. *Le mythe de la Grèce blanche. Histoire d'un rêve occidental*. 2^e éd. Paris: Belin, 2015.

LAGHI, Anna V. (dir.). *La Pinacoteca dell'Accademia di Belle Arti di Carrara*. Milan: Electa, 2002.

LAGHI, Anna V. L'Accademia di Belle Arti di Carrara e il suo patrimonio storico e artistico: ipotesi di un percorso. In: MELONI, Lucilla (dir.). *L'Accademia di Belle Arti di Carrara e il suo patrimonio* (catalogo della mostra). Milan: Postmedia Books, 2015, 25-64.

LAGRANGE, Marion (dir.). *Université & histoire de l'art. Objets de mémoire (1870-1970)*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2017.

LAGRANGE, Marion; MIANE, Florent. Le Musée archéologique de la faculté des lettres de Bordeaux (1886). In Situ. *Revue des patrimoines*, n°17, 2011 : <http://journals.openedition.org/insitu/920>

LAHALLE, Agnès. *Les Écoles de dessin au XVIII^e siècle. Entre arts libéraux et arts mécaniques*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2006.

LANCESTREMÈRE, Christine; HOFMAN, Jean-Marc; LE FUR, Yves. Le moulage. Pratiques historiques et regards contemporains. In Situ. *Revue des patrimoines*, n°28, 2016 : <http://journals.openedition.org/insitu/12790>.

LE BRETON, Élisabeth. Les tirages en plâtre du XVII^e siècle dans la gypsothèque du musée du Louvre. Apport des restaurations récentes. *Monuments et mémoires de la Fondation Eugène Piot*, 92, 2013, 67-92 : <https://doi.org/10.3406/piot.2013.2123>.

LE BRETON, Élisabeth; MARTINEZ, Jean-Luc. *Une antiquité moderne*. Milan: Officina Libraria, 2019.

LEBRUN, Arielle. Les moules, les modèles et la production de l'atelier de moulage de la Rmn-GP aujourd'hui. In Situ. *Revue des patrimoines*, n°28, 2016 : <http://journals.openedition.org/insitu/12627>.

LEMAISTRE LEROY-JAY, Isabelle. Beau comme l'antique, vrai comme la nature. *Nineteenth Century French Studies*, 35, 1, 2006, 36-51.

MARC, Jean-Yves. Le Musée de l'institut d'archéologie classique. In: PIJAUDIER-CABOT, Joëlle; RECHT, Roland (dir.). *Laboratoire d'Europe, Strasbourg 1880-1930*, catalogue de l'exposition. Strasbourg: Éditions des Musées de la Ville de Strasbourg, 2017, 248-257.

MARTINEZ, Jean-Luc. Exposer des moulages d'antiques : à propos de la gypsothèque du musée du Louvre à Versailles. In: *Le moulage. Pratiques*

historiques et regards contemporains, In Situ. *Revue des patrimoines*, n°28, 2016 : <https://journals.openedition.org/insitu/12537>.

MATASCI, Damiano. Les missions pédagogiques françaises en Allemagne : un exemple de circulation transfrontière des modèles scolaires (1860-1914). *Trajectoires*, 3, 2009 : <http://journals.openedition.org/trajectoires/235>.

MATASCI, Damiano. Les peuples à l'école. Expositions universelles et circulations des idées pédagogiques en Europe (1867-1878). *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, 55, 2017/2, 125-136 : <https://doi.org/10.4000/rh19.5330>.

MELONI, Lucilla (dir.). *L'Accademia di Belle Arti di Carrara e il suo patrimonio*. Milan: Postmedia Books, 2014.

MENEGAZZI, Alessandra. *La gipsoteca dell'Università di Padova: storia, collezioni e sistemazione museale*. Università di Bologna, Scuola di Specializzazione in Archeologia, mémoire dirigé par le prof. M.C. Genito Gualandi (2002-2003).

MENEGAZZI, Alessandra. La Gipsoteca del Museo di Scienze Archeologiche e d'Arte. L'esposizione e la fruizione. In: GUDERZO, Mario (dir.). *Gipsoteche. Realtà e Storia, Atti del Convegno Internazionale di Studi (Possagno 19-20 maggio 2006)*. Trévise: Canova, 2008, 17-27.

MEYLAN, Jean-Louis. *La Formation des artistes et ses enjeux : le cas de Genève, de l'école de dessin à l'école supérieure d'art visuel, 1704-1980*. Saint-Denis: Connaissances et Savoirs, 2016.

MICHELI, Maria Elisa; SANTUCCI, Anna (dir.). *Gypsa. Atti delle Giornate di studio (Urbino, 22-23 marzo 2012)*. Pise: ETS, 2014.

MITSOPOULOU, Christina. L'atelier des Gilliéron : une fabrique de l'imagerie nationale grecque. In: MARTINEZ, Jean-Luc (dir.). *Paris-Athènes. Naissance de la Grèce moderne 1675-1919*. Paris, Louvre éditions - Hazan, 2021, 262-289.

MORINIÈRE, Soline. Les gypsothèques universitaires, diffusion d'une Antiquité modèle. *Anabases*, 18, 2013, 71-84 : <https://doi.org/10.4000/anabases.4360>.

MORINIÈRE, Soline. La gypsothèque de l'Université de Strasbourg : quand les statues parlent d'elles-mêmes. *Archimède (Revue de l'Université de Strasbourg)*, n°2, 2015 : <https://archimede.unistra.fr/revue-archimede/archimede-2-2015/archimede-2-2015-dossier-la-gypsotheque/>.

MORINIÈRE, Soline. Le musée des moulages de l'université de Bordeaux, première gypsothèque universitaire française ? In: *Le moulage. Pratiques historiques et regards contemporains*, In Situ. Revue des patrimoines, n°28, 2016 : <https://journals.openedition.org/insitu/12552>.

MORINIÈRE, Soline. *Laboratoires artistiques. Genèse des collections de tirages en plâtre dans les universités françaises (1876-1914)*. Thèse de doctorat en Histoire de l'Art, soutenue le 14 juin 2018 à l'université Bordeaux 3 (dir. Dominique Jarrassé).

MORINIÈRE, Soline. Reproduire et diffuser l'objet archéologique par le moulage. In: *D'Alésia à Rome. L'aventure archéologique de Napoléon III*, catalogue de l'exposition (Saint-Germain-en-Laye, musée d'Archéologie nationale, 2020). Paris: Éditions de la Réunion des Musées nationaux – Grand Palais, 2020, 145-147.

MULLIEZ, Maud (dir.). *Restituer les couleurs. Le rôle de la restitution dans les recherches sur la polychromie en sculpture, architecture, et peinture murale*. Bordeaux: Ausonius, 2019 (Collection Archeovision vol. 8).

NICHOLS, Marden. Plaster Cast Sculpture: A History of Touch. *Archaeological Review from Cambridge*, 21, 2006, 114-130.

PAYNE, Emma M. Casting a new Canon: Collecting and treating casts of Greek and Roman sculpture, 1850-1939. *The Cambridge Classical Journal*, 65, 2019, 113-149 : <https://doi.org/10.1017/S1750270519000034>.

PINATEL, Christiane. Les envois de moulages d'antiques à l'École des Beaux-Arts de Paris par l'Académie de France à Rome. In: LAVAGNE, Henry; QUEYREL, François (éds). *Les moulages de sculptures antiques et l'histoire de l'archéologie. Actes du colloque international (Paris, 24 octobre 1997)*. Genève: Droz, 2000, 75-120.

PLANA-MALLART, Rosa; MALLET, Géraldine. Le projet de rénovation et de valorisation du Musée des moulages et les collections d'Art et d'Archéologie de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3. In Situ. *Revue des patrimoines*, 17, 2011 : <https://journals.openedition.org/insitu/880>.

PLANA-MALLART, Rosa; MALLET, Géraldine; GABOLDE, Marc; MATHIEU, Bernard. *Musée des Moulages Université Paul-Valéry Montpellier 3, Catalogue abrégé*. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée – PULM, 2015.

POLIGNAC, François (de); RASPI SERRA, Joselita (éds). *La fascination de l'antique 1700-1770. Rome découverte, Rome inventée*. Paris: Somogy – Lyon: Musée de la civilisation gallo-romaine, 1998.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 80-106.
DOI : 10.34024/herodoto.2021.v6.13767

PRESSOUYRE, Sylvia. Les fontes de Primatice à Fontainebleau. *Bulletin monumental*, 127-1, 1969, 223-239.

PROUST, Clotilde. *Les ateliers du Musée des Antiquités nationales. Aux origines de la restauration en archéologie*. Thèse de doctorat en Archéologie soutenue le 15 mai 2017 à l'université Paris 1 (dir. Alain Schnapp).

RAMBALDI, Simone. *La Gipsoteca del Dipartimento Culture e Società dell'Università degli Studi di Palermo: Storia e Catalogo* [Artes, 2]. Palerme: Palermo University Press, 2017.

RIONNET, Florence. *L'Atelier de moulage du musée du Louvre (1794-1928)*. Paris: RMN, 1996.

SCHREITER, Charlotte. Berliner Abguss-Sammlungen des 17. bis 19. Jhs. Im europäischen Kontext. In: SCHRÖDER, Nele; WINCKLER-HORAČEK, Lorenz (éds). *...von gestern bis morgen...Zur Geschichte der Berliner Gipsabguss-Sammlung(en)*. Rahden / Westf.: VML Vlg Marie Leidorf, 2012, 17-26.

SCHVALBERG, Sophie. *Le modèle grec dans l'art français, 1815-1914*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2014 (coll. « Art et Société »).

ST. CLAIR, William. *Lord Elgin. L'homme qui s'empara des marbres du Parthénon*. Paris: Macula, 1988.

TARANTINO, Chiara. *Sacred. Ripensare l'arte antica. Catalogo della mostra* (Pisa, 16 Settembre - 24 Ottobre 2019). Pise: ETS, 2019.

VAN DEN DRIESCHE, Bernard. *La collection des moulages de l'UCLouvain*. Presses universitaires de Louvain, 2020.

VOUT, Caroline. *Classical Art. A Life History from Antiquity to the Present*. Princeton: Princeton University Press, 2018.

WALLACH, Alan. *Exhibiting Contradiction: Essays on the Art Museum in the United States*. Massachusetts: The University of Massachusetts Press, 1998.

WELFELÉ, Odile. Le nouveau musée des Monuments français. *La Lettre de l'OCIM*, 116, 2008, 21-27 : <https://doi.org/10.4000/ocim.371>.

WHITEHEAD, Christopher. *Museums and the Construction of Disciplines: Art and Archaeology in Nineteenth-Century Britain*. Londres: Duckworth, 2009.

A POLÍTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NA ÍNDIA, PAQUISTÃO E MIANMAR CONTEMPORÂNEOS

Marie-Carine Lall¹

Resumo

Os sistemas de educação em toda a Ásia têm suas origens em processos de formação de Estado destinados a combater o imperialismo ou promover a construção nacional pós-colonial. As elites estatais em toda a Ásia procuraram popularizar visões poderosas de nacionalidade, equipar essas visões com uma “história de fundo” histórica e dotá-las de carga sentimental. O currículo e os livros didáticos de história constroem os mitos das origens e traçam fronteiras geográficas, ideológicas e afetivas para distinguir a nação dos “outros”. Este artigo se concentra em como o ensino de história – particularmente a história antiga na Índia, Paquistão e Mianmar tem sido usado como ferramenta política para sustentar o discurso político contemporâneo. Ele argumenta que a inclusão ou exclusão de certas partes da história e o ângulo tomado pelo currículo e livros didáticos é para garantir que as crianças aprendam sobre a herança ininterrupta e antiga do grupo religioso e étnico dominante do país. Ao criar essa pureza do eu, a história torna-se o veículo justificador da discriminação rotineira dos outros, principalmente das minorias étnicas e religiosas.

Palavras-chave

Ensino de História; História Antiga; nacionalidade; Índia; Paquistão; Mianmar.

¹ Professora Doutora – UCL Institute of Education, Londres, Reino Unido. E-mail: m.lall@ucl.ac.uk

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

Abstract

Education systems throughout Asia have their origins in processes of state formation aimed at countering imperialism, or furthering post-colonial nation-building. State elites across Asia have sought to popularise powerful visions of nationhood, to equip these visions with a historical 'back-story', and to endow these with sentimental charge. The history curriculum and textbooks construct the myths of origins and draw geographical, ideological, and affective boundaries to distinguish the nation from 'others'. This article focuses on how the teaching of history – particularly ancient history in India, Pakistan and Myanmar has been used as a political tool to underpin contemporary political discourse. It argues that the inclusion or exclusion of certain parts of history and the angle taken by the curriculum and textbooks is to ensure that children learn about the unbroken and ancient heritage of the dominant religious and ethnic group of the country. In creating this purity of self, history becomes the justifying vehicle for the routine discrimination of others, mainly ethnic and religious minorities.

Keywords

Teaching history; Ancient History; nationhood; India; Pakistan; Myanmar.

Introdução

Um dos principais objetivos dos sistemas educacionais nos estados modernos é, e sempre foi, a socialização política dos jovens. Enquanto muita retórica em torno da política educacional, seja oriunda do “Oriente” ou do “Ocidente”, hoje em dia se concentra cada vez mais na importância da escolarização na geração de “capital humano”, o papel da educação como ferramenta política continua tão importante como sempre.

Os sistemas de educação em toda a Ásia têm suas origens em processos de formação de Estado destinados a combater o imperialismo ou promover a construção nacional pós-colonial. As elites estatais em toda a Ásia procuraram popularizar visões poderosas de nacionalidade, equipar essas visões com uma “história de fundo” de caráter histórico e dotá-las de carga sentimental. Na maioria dos estados, particularmente aqueles que podem traçar suas raízes até um passado pré-colonial, a narrativa nacional tende a ser explícita ou implicitamente de caráter etnocultural e primordialista (Lall e Vickers, 2009).

Pode-se argumentar que a educação tem sido usada como uma ferramenta política ao longo dos tempos e em todo o mundo para definir a identidade nacional e fundamentar a lógica política dos governos. Não há nada de peculiarmente asiático na politização da escolarização. No entanto, o papel da educação, e em particular da educação histórica na promoção do nacionalismo e na sustentação da legitimidade política em muitos países asiáticos, é um fenômeno contemporâneo que exige atenção acadêmica. Este artigo discutiu a questão olhando para o ensino de história – em particular a história antiga na Índia, Paquistão e Mianmar.

A História como ferramenta política

A educação é vista por muitos como o ponto de entrada mais lógico para o processo de mudança na sociedade. Por muito tempo os governos usaram a educação ou o currículo entre outros veículos para disseminar sua ideologia política a fim de alcançar a mudança desejada nas sociedades (Apple, 1993; Lall e Vickers, 2009). Isso tem sido feito tanto secreta quanto abertamente. Em todas as sociedades, mas talvez especialmente nos países pós-coloniais, as elites políticas enfatizaram o papel da educação – e particularmente a escolarização – como ferramenta para moldar e sustentar sistemas políticos. Isso é evidente tanto no conhecimento oficial que é transmitido aos alunos por meio de livros didáticos e testado em exames,

quanto de maneiras mais sutis por meio do que muitas vezes é chamado de currículo oculto.

A escolha do material ensinado nas escolas é feita de acordo com a ideologia política da época e as elites que constroem a ideologia dominante são também as que selecionam o conteúdo curricular correspondente. O trabalho de Apple destaca como currículo e ideologia política estão entrelaçados e envolvidos na construção e reprodução da hegemonia, ou seja, como eles sustentam sistemas e estruturas de dominação de classe (Apple, 1993).

Tem havido muita análise do papel dos livros didáticos e do currículo no Ocidente. Michael Apple, Christine Sleeter e Pauline Lipman questionaram em muitas de suas publicações o papel do Estado em relação à educação e estabeleceram conexões entre educação e política. Vickers e Jones (2005) concentram-se em particular em livros didáticos e currículos de história no Leste Asiático e Lall e Vickers (2009) analisam mais amplamente como a educação é usada pelos governos asiáticos para diferentes objetivos.

A manipulação de narrativas históricas com o objetivo de reforçar a legitimidade do Estado impondo percepções muito específicas do passado é tão antiga quanto a própria história, na Ásia e em outros lugares. Nos estados-nação modernos, no entanto, a história serve como uma ferramenta para socializar politicamente as massas, e o processo é impulsionado pelas prioridades, visões e percepções da elite da época e pela perpetuação da hegemonia. Os livros escolares tornaram-se o principal veículo através do qual as sociedades transmitem essas narrativas nacionais (Hussain e Safiq, 2016). Eles retratam a ideologia ou o caráter de uma sociedade e transmitem valores, objetivos ou mitos que a sociedade deseja transmitir às novas gerações (Bourdieu, 1971). Os livros didáticos também explicam conflitos históricos e apresentam partidos políticos sob uma luz particular (Naseem e Stober, 2014). A história escolar cumpre, assim, a dupla função de transmitir conhecimento histórico e criar uma identidade nacional compartilhada (Carretero et al., 2013). Ela constrói os mitos de origem e traça fronteiras geográficas, ideológicas e afetivas para distinguir a nação dos “outros”. Os livros didáticos são “relatos oficiais” de informações “reais” que representam construções específicas da “realidade” por meio de seu “conteúdo” e “forma” (Apple, 1993, p.15). Eles também fornecem uma versão pedagógica autorizada do conhecimento recebido, posicionando as pessoas de forma diferente nas relações hierárquicas de poder (Chris, 1994).

Este artigo aborda primeiro o ensino de história – em particular história antiga – na Índia, Paquistão e Mianmar para concluir a inclusão ou exclusão de certas partes da história e o ângulo tomado pelo currículo e livros didáticos é garantir que as crianças aprendam sobre o ininterrupto e herança ancestral do grupo religioso e étnico dominante do país. Ao criar essa pureza do eu, a história torna-se o veículo justificador da discriminação rotineira dos outros, principalmente das minorias étnicas e religiosas.

O foco da Índia na "Idade de Ouro" védica

Para qualquer governo indiano, a questão da identidade nacional sempre foi problemática devido às muitas diferenças de casta, idioma e religião que tradicionalmente dividem a sociedade indiana. Desde a independência em 1947, a Índia se apresentava como um país multirreligioso com um governo laico². No entanto, é certo afirmar que esse entendimento foi amplamente confinado à elite, enquanto a religião continuou a desempenhar um papel importante na vida cotidiana da sociedade indiana (Adeney e Lall, 2005). Da época de Indira Gandhi em diante (final da década de 1960 a 1984), a religião começou a desempenhar um papel maior na política à medida que o partido tradicionalmente secular do Congresso tentava expandir sua base de eleitores para além das castas mais baixas e dos muçulmanos, atraindo mais hindus de classe média que começavam a apoiar outros partidos políticos. No entanto, como oficialmente ainda havia uma separação entre religião e Estado, isso não teve impacto na política educacional e no currículo que manteve sua visão secular. Tudo isso mudou em 1998, quando um partido nacionalista hindu – o Partido Bhartiya Janta (BJP) chegou ao poder pela primeira vez (Lall, 2009).

Esta seção discute o uso de mudanças nos livros didáticos para formar uma identidade nacional particular e criar o “outro” para se adequar à ideologia e política do dia sob o governo do BJP. O BJP, liderando a Índia entre 1998 e 2004 e novamente desde 2014, reconheceu que a educação era um veículo eficaz para promover e difundir sua ideologia nacionalista. Depois de assumir o poder, eles substituíram pessoas-chave no departamento de educação e mudaram o currículo e os livros didáticos (Taneja, 2003; Lall, 2008). O objetivo era inculcar as futuras gerações de cidadãos indianos com a ideologia do “hindutva”. Hindutva é baseado na premissa de que a Índia

² O significado do secularismo na Índia é muito debatido e geralmente definido como o respeito igual do Estado por todas as religiões. Indiscutivelmente, o BJP liderou o governo no poder desde 2014 e reeleito em 2019 não reivindica mais o secularismo.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

é fundamentalmente uma nação hindu e que, portanto, qualquer não-hindus no país deve aceitar a dominação da maioria ou sair. Essa visão intolerante significa que todas as comunidades não-hindus na Índia, mas especialmente a comunidade muçulmana, são vistas como cidadãos separados e de segunda classe, muitas vezes retratados como politicamente suspeitos, pois suas lealdades podem estar fora da Índia (seja ao mundo islâmico em geral, ou Paquistão em particular) (Blom Hansen, 1999). Essa interpretação rígida e exclusivista do hinduísmo, sem dúvida, está em total contradição com a abordagem tradicionalmente inclusiva e tolerante dessa fé para os adeptos de outras religiões, diferenciando-a das “religiões do livro” historicamente mais intolerantes e doutrinárias (Lall, 2009). Sinais visíveis da disseminação da intolerância na educação começaram a surgir em 2003, quando livros e livros didáticos críticos de certos aspectos do hinduísmo ou da história indiana começaram a ser retirados das prateleiras e acadêmicos, tanto estrangeiros quanto indianos, com opiniões divergentes, viram-se ameaçados por membros de grupos radicais de direita.³

Em 2000, o governo emitiu uma Estrutura Curricular Nacional para a educação escolar sob o lema de “Indianizar, nacionalizar e espiritualizar”⁴. A estrutura exigia a eliminação de todos os elementos estrangeiros do currículo nas escolas estaduais. Estes incluíam o legado britânico, bem como aspectos da cultura indiana que foram vistos como tendo sido introduzidos pelos invasores mongóis. A política gerou uma revisão maciça de livros didáticos que justificou uma perspectiva anti-minorias (Lall, 2009).

Nesses livros didáticos, os muçulmanos ao longo da história foram homogeneizados, descritos como invariavelmente antagônicos, agressores perpétuos e violadores da sagrada terra hindu, mulheres, vacas e templos. O BJP nomeou estudiosos para reescrever os livros didáticos de história porque os livros antigos eram seculares (assim como desatualizados) e não se concentravam nas realizações hindus (Guichard, 2010). O objetivo era que as crianças vissem a Índia apenas como um “produto” do hinduísmo.

³ Na Índia, a educação é um assunto de Estado e Central, o que significa que diferentes tipos de livros didáticos podem coexistir em diferentes Estados, dependendo de qual partido político está no poder, independentemente do governo em Delhi. .

⁴ As mudanças na educação foram além da escolarização, tentando impulsionar a pesquisa sobre o que era visto como tradicionalmente hindu ou “ciência” védica. Universidades e faculdades estaduais receberam grandes doações do governo para oferecer pós-graduação, incluindo doutorado em astrologia; a pesquisa em (...) meditação, cura pela fé, urina de vaca e arte sacerdotal foi promovida com injeções substanciais de dinheiro público. (Nanda, 2005).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

As revisões foram contestadas por uma petição ao Supremo Tribunal apresentada por três ativistas que argumentavam que o NCERT não havia seguido os procedimentos corretos de consulta aos estados e que estava tentando introduzir o ensino religioso, o que é proibido pela Constituição. No entanto, o pedido foi rejeitado pelo Supremo Tribunal.⁵

Este foi o início de um projeto político, que visava mobilizar recursos culturais para produzir reconhecimento para cada hindu. Esse processo de despertar também estava associado ao orgulho. O BJP esperava dar aos hindus seu lugar de direito na história e na sociedade indiana, começando pelos livros escolares. O sistema educacional foi adaptado para legitimar a nova noção baseada em uma interpretação religiosa do passado, que estabeleceu os hindus como os índios legítimos. Como parte disso, a história indiana foi alterada para mostrar conflitos contínuos entre hindus e não-hindus, e as comunidades não-hindus foram identificadas como estrangeiras e muitas vezes como inimigas da nação (Lall, 2008). A partir da história antiga, houve tentativas de provar as origens indígenas dos arianos para estabelecer a legitimidade histórica de uma nação hindu. Parte disso foi também a alegação de que o sistema de quatro estratos varna (castas)⁶ existia na sociedade védica, o que significa que o sistema de castas e a estrutura social hindu que o acompanha eram essencialmente representados como existindo desde tempos imemoriais como nenhum. datas são fornecidas para a era védica (Roy, 2003)⁷.

A história antiga da Índia e a Idade de Ouro Védica

Hindutva começou uma obsessão com a Idade de Ouro Védica. Apresentar a sociedade védica como o verdadeiro berço de uma sociedade hindu indiana não apenas ignorou as raízes pluralistas e as contribuições dos muçulmanos e outras minorias para a herança indiana, mas também foi uma inversão total das raízes nehruvianas inclusivas e seculares que sustentaram a educação indiana para mais de 50 anos (Lall 2005). A civilização védica começou a ser usada para retratar a superioridade cultural hindu (livros didáticos das classes VI, VII, X e XII). Na classe VI, a descrição dos Upanishads como “as obras de filosofia mais profunda em qualquer religião” (p. 91) e como “as maiores obras de filosofia na história da

⁵ Acórdão do Juiz M.B. Shah, D.M Dharmadhikari e H.K. Sema in Writ Petition (Civil) nº 98 de 2002, Sra. Aruna Roy e outros vs. União da Índia e outros.

⁶ Varna refere-se ao sistema de castas indiano.

⁷ O que não é mencionado é que a única evidência disso é um único verso de um único hino que alguns historiadores consideram como uma adição posterior ao Rigveda.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

humanidade" (p. 134) estabelece o hinduísmo como o 'melhor' de todas as religiões do mundo. Da mesma forma,

"... as civilizações indianas e chinesas são as únicas que sobreviveram desde o momento em que surgiram até a data... Todas as outras civilizações antigas desapareceram e as pessoas/civilizações atuais não têm conexão com as do passado". (Classe VI: *India and the World* (2003) por Makkhan Lal, Sima Yadav, B.K. Banerjee e M. Akhtar Hussain. p. 58).

Essas declarações querem que os alunos acreditem que a civilização hindu foi maior do que todas as outras, incluindo a civilização mogol posterior, que era essencialmente muçulmana⁸. Na Classe VII a Índia antiga é novamente retratada como uma sociedade ideal com a opressão das mulheres tendo sido importada na Idade Média como resultado da invasão e opressão muçulmana: 'com o contato muçulmano começou o sistema purdah⁹ (p.99). Esta é uma simplificação clara, pois durante o governo mogol os costumes hindi e muçulmanos foram combinados entre si. Na p.88 há outro exemplo da glorificação do hinduísmo no contexto de uma discussão do Sudeste Asiático. As influências budistas e islâmicas são marginalizadas, levando os alunos a ignorar o significado histórico de outras religiões na região mais ampla. O livro didático da Classe X, mais uma vez, super glorifica certos aspectos do passado indiano, especialmente aqueles ligados à tradição védica e ao hinduísmo

O povo védico é descrito como tendo amplo conhecimento científico – em certos casos conhecendo coisas que foram descobertas muito mais tarde (p. 100):

'Povos védicos sabiam os métodos de fazer quadrados iguais em área a triângulos, círculos e calcular as diferenças dos quadrados. O Zero era conhecido na própria época do Rig Vedic (...) Cubos, raízes cúbicas, raízes quadradas e raízes inferiores também eram conhecidos e usados. No período védico, a astronomia estava bem desenvolvida. (...) Eles também sabiam que a Terra se movia em seu próprio eixo e em torno do sol.' (Classe XI: *Ancient India* por Makkhan Lal p.100).

O primeiro conjunto de mudanças nos livros didáticos aconteceu em 2000 como parte da campanha "Indianizar, nacionalizar e espiritualizar" do BJP (Lall, 2009). Em 2004, o BJP perdeu as eleições e só voltou ao poder uma década depois, período em que alguns estados indianos mudaram os livros didáticos, removendo parte do conteúdo nacionalista hindu.¹⁰ Quando o

⁸ Os mesmos livros apresentam a história Mogol como a história das invasões e destruição da Idade de Ouro hindu.

⁹ Purdah se refere à segregação de homens e mulheres na sociedade.

¹⁰ Na Índia, a educação é uma questão central e estadual, com os estados autorizados a decidir quais livros didáticos eles usam.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

BJP voltou ao poder em 2014, muitas das mudanças nos livros didáticos foram deixadas para os governos estaduais indianos. Pesquisas recentes (Jairam, 2021) nesses livros regionais desde 2014 mostram que a história védica da Índia é novamente retratada como a "Idade de Ouro" que durou "do início a 1206 - quando o Islã gerou a "era das invasões".¹¹ A Idade de Ouro começa com a população ariana e sustenta que os arianos eram indígenas e não invasores de fora da Índia - concentrando-se na linhagem 'ininterrupta' de hindus de ancestral comum ariana. Parte da narrativa se confunde com a civilização Harappan (Vale do Indo). De acordo com Pradyumna Jairam:

A ideia de uma Idade de Ouro repousa, portanto, na noção de que a sociedade estava livre de conflito, as pessoas estavam cientes dos papéis que tinham que desempenhar na sociedade, o que aumentava a possibilidade de mais coesão e cooperação, dando assim a impressão de uma época em que as divisões dificilmente prevaleceram entre os habitantes do país' (Jairam: 113).

A Idade de Ouro também inclui o Império Maurya (323-185 a.C), classe X afirmando que "inspirou os valores republicanos e constitucionais presentes na constituição hoje"¹². Embora o imperador Ashoka seja estudado em detalhes, sua conversão ao budismo não é mencionada. Jairam explica como, ignorando essa conversão, os livros didáticos podem continuar com uma progressão linear da história, mantendo os hindus no centro da narrativa.

Os ideólogos do Hindutva afirmam que:

[Boa história" é aquela que pode produzir uma "nação saudável", enquanto os historiadores críticos são culpados de "auto-abuso". O passado é simplesmente um recurso para construir uma auto-imagem positiva (o oposto de auto-abuso) para os hindus. Isso envolve dois elementos. O primeiro é o trabalho sobre o nacionalismo hindu (...) o segundo elemento complementar é o do esquecimento voluntário. Qualquer detalhe que perturbe a auto-imagem positiva dos hindus deve ser descartado". (Datta, 2003)

Está claro que o atual governo nacionalista hindu da Índia deve usar a história antiga para consolidar sua concepção de identidade nacional indiana como sendo uma identidade hindu, resultando na exclusão dos muçulmanos da Índia e de outras minorias religiosas.

¹¹ *Swarnim Bharat in Saamajik Vigyaan*, A Social Science Textbook for Class X, Rajasthan State Textbook Authority, Jaipur, 2017, pp.1 citado em Jairam 2021.

¹² *Saamajik Vigyaan*, A Social Science Textbook for Class 10, Rajasthan State Textbook Authority, Jaipur, 2017, pp.1 citado in Jairam 2021.

***Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.**

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

O apagar da história antiga do Paquistão

A experiência do Paquistão em educação histórica tem sido exatamente o oposto da glorificação da história antiga pela Índia. No Paquistão, a história antiga foi sacrificada para desenvolver uma identidade nacional baseada no Islã, enquanto o Paquistão tentava se distanciar o máximo possível de quaisquer ligações históricas com a Índia, de maioria hindu.

O Paquistão nasceu da divisão da Índia em 1947, no final do domínio britânico. O papel da religião foi central na demanda da Liga Muçulmana por um estado independente, o que resultou em grande trauma tanto para hindus quanto para muçulmanos. Partição deixou mais de um milhão de mortos em distúrbios religiosos em ambos os países. O Islã sempre foi visto como um princípio central da identidade nacional paquistanesa, pois seu papel era unificar a minoria muçulmana do subcontinente.

Em consonância com a teoria das Duas Nações, que sustentava que a Índia britânica era o lar de duas nações e tinha que ser dividida em dois países ao longo de linhas religiosas – islamismo e hinduísmo, a religião tem sido invocada para fins de integração nacional (Saigol, 2003). O Islã era visto como tendo um papel importante a desempenhar no sistema educacional do Paquistão como a força de ligação que manteria as diferentes províncias unidas e daria ao povo paquistanês um senso de unidade nacional.

A secessão de Bangladesh em 1971 exigiu uma revisitação do papel desempenhado pela religião na identidade nacional do Paquistão, especialmente porque o Islã não conseguiu manter a província oriental ligada à medida que o nacionalismo bengali triunfou sobre o poder unificador da religião. Isso resultou na introdução do Islamiyat (o estudo do Islã) como um assunto separado nas escolas durante a presidência de Zulfikar Ali Bhutto¹³. O que a princípio era apenas um exercício de consolidação da unidade nacional tornou-se um projeto fundamentalista após o golpe militar de 1977, quando uma maior intensificação da islamização da vida social em geral, e da escolarização em particular, foi perseguida pelo general Zia-ul-Haq (Lall, 2008).

O primeiro impulso de Zia foi a islamização de todos os setores da sociedade paquistanesa. Isso incluiu a introdução da lei islâmica, uma revisão do sistema educacional para enfatizar uma identidade nacional islâmica e, mais particularmente, sunita, e políticas geralmente anti-minorias visando comunidades não muçulmanas e não sunitas (Lall, 2010).

¹³ Zulfikar Ali Bhutto foi presidente do Paquistão de 1971 a 1973 e primeiro-ministro de 1973 a 1977.

Isso foi o primeiro para justificar sua legitimidade política como um ditador militar que destituiu o líder democraticamente eleito do poder. Mas, em parte, o programa de islamização e a busca por uma identidade nacional islâmica radical para o Paquistão também deveriam unir uma nação que ainda estava sendo dilacerada por questões internas de regionalismo, além de ser influenciada por desafios de política externa provenientes do Irã e do Afeganistão. Zia queria trazer as instituições legais, sociais, econômicas e políticas do país em conformidade com os princípios, valores e tradições islâmicos à luz do Alcorão e da Sunnah¹⁴ para permitir que o povo do Paquistão conduza suas vidas de acordo com o Islã. Este era um conceito totalmente novo de identidade nacional paquistanesa, uma virada de 180 graus da visão original de Jinnah de um estado secular e democrático (Lall, 2010).

Os livros didáticos de Zia promoveram uma visão particularmente anti-indígena e anti-hindu por meio de distorções históricas. O Congresso, por exemplo, é retratado como uma organização hindu com a intenção de subjugar os muçulmanos do subcontinente. O papel de Gandhi no movimento de independência é minimizado e ele é retratado como um líder hindu. Mais para trás no tempo, Aurangzeb, um imperador mogol do século 17 EC conhecido por suas brutais políticas anti-hindus, é retratado como um muçulmano ortodoxo e piedoso (sem mencionar seu fratricídio), enquanto as políticas liberais de Akbar são condenadas como responsáveis por espalhar a infidelidade (Akbar era um imperador mogol no século 16 dC, conhecido por sua tolerância religiosa). Os hindus são descritos como atrasados e supersticiosos (Lall, 2008).

Mais importante, o ensino de história erradicou o período pré-islâmico e começou com o advento do Islã. O comandante árabe Muhammad Bin Qasim (695-715 EC) tornou-se “o primeiro paquistanês”¹⁵. No capítulo intitulado ‘Imprints of the Past’, o livro de Estudos do Paquistão de 1991 usado para a preparação dos exames GCSE ignorou completamente a civilização do Vale do Indus.

A cultura indígena indígena (sic) menciona a cultura camponesa, a casta e alguns fragmentos sobre o hinduísmo. O Islã é descrito como tendo um impacto social positivo:

o Islã vive na harmonia tranquila e discreta da vida da aldeia. É um assunto sagrado, mas privado para o indivíduo que sente que o espírito comunitário de

¹⁴ Alcorão é uma ortografia alternativa para Alcorão e a Sunnah são o caminho ou atos de Maomé que foram validados pelo consenso dos companheiros do Profeta.

¹⁵ <https://www.dawn.com/news/1429490>

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

tolerância, companheirismo e ajuda mútua, tão essencial para a coesão da vida da aldeia, é endossado pelos ensinamentos do Islã. (Qasir, 1991: 165)

Na verdade, duas eras importantes foram simplesmente apagadas – primeiro a civilização do Vale do Indo da era do Bronze (2500-1300 aC), tão glorificada na Idade de Ouro da Índia. Esta civilização apresentou planejamento urbano, habitação de tijolos, sistemas de drenagem e abastecimento de água, bem como metalurgia de cobre, bronze, chumbo e estanho. Dois dos principais locais - Mohenjo-daro e Harappa, que abrigavam até 60.000 habitantes, estão em solo paquistanês.

A segunda é a civilização Gandhara (1200 aC ao século V d.C.), localizada no noroeste do Paquistão (e nordeste do Afeganistão) em torno dos vales de Peshawar e Swat, estendendo-se no alto do reino até Taxila, perto de Islamabad de hoje. (e Cabul e Bamiyan do outro lado da fronteira afegã). A arte de Gandhara foi fortemente influenciada pelos estilos gregos clássicos, especialmente após a invasão de Alexandre, o Grande, em 327 aC. O budismo prosperou lá até o século 8 ou 9, quando o Islã chegou à região, com a conquista de Mahmud Ghaznavi de 1001 sinalizando o fim da civilização indo-grega.

O legado de islamização de Zia e a erradicação das antigas raízes do Paquistão nunca foi totalmente revertido, mesmo nos anos de regime não militar entre 1989 e 1999. Haroon Khalid escreve no jornal do Paquistão Dawn como um livro escrito por um político paquistanês sobre a civilização do Vale do Indo e o Paquistão tenta mostrar que a era Harappa foi bastante separada da civilização do Vale do Ganges que surgiu mais tarde e conclui: “a mensagem é clara – a história islâmica é aceitável desde que esteja separada da influência hindu.¹⁶

Sob o governo do general Musharraf (1999-2008), o Plano de Ação de Reformas do Setor Educacional 2001-2004 gerou uma grande revisão curricular – a primeira desde o processo de islamização de Zia no final dos anos 1970/início dos anos 1980. O apelo de Musharraf para a desislamização do currículo no início de 2000 não teve o apoio dos partidos religiosos e foi amplamente visto como uma política implementada por ordem dos EUA. As questões de educação para o desenvolvimento e educação para maior secularização ou democratização foram obscurecidas pela intervenção dos EUA no Afeganistão, para a qual era necessário o apoio paquistanês. A reforma do livro didático e do currículo envolveu-se em um debate sobre o papel da religião na identidade nacional e na ocidentalização de cima para baixo. No entanto, é importante lembrar que

¹⁶ <https://www.dawn.com/news/1429490>

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

uma reforma do livro didático e do currículo também se tornou necessária devido ao conteúdo desatualizado ou inadequado. Tanto o currículo quanto os livros didáticos foram re-copiados e reimpressos desde a era Zia com apenas pequenas alterações (Lall, 2009b).

No geral, as reformas de Musharraf não produziram uma desislamização completa dos livros didáticos e currículos paquistaneses. No entanto, as mudanças no currículo de história foram significativas à medida que a civilização do Vale do Indo e a era ariana foram restabelecidas, cobrindo o período entre 1500 aC e 1500 dC¹⁷, embora brevemente. Isso significa que o hinduísmo, o budismo, o jainismo, a civilização Gandhara, a invasão de Alexandre, os Mauryas (imperador Ashoka) e os Guptas são agora novamente ensinados como parte da história do Paquistão. Esta é uma grande melhoria, pois desde a época de Zia as crianças costumam aprender sobre o início da história com as invasões mongóis, apesar das ruínas de Mohenjo Daro estarem localizadas em Sindh. A maior parte do currículo, no entanto, ainda se concentra no que é a era muçulmana e, mais tarde, o movimento de liberdade contra os britânicos, no entanto, os antecedentes mais amplos da civilização do sul da Ásia são depois de quase 30 anos restabelecidos em seu lugar de direito (Lall, 2009b).

Birmanização de Mianmar do Pyu aos Grandes Reis¹⁸

Mianmar é outro caso em que a educação histórica tem sido usada para a construção de identidade. A Birmânia, como o país era conhecido no momento da independência da Grã-Bretanha em 1948, teve como a Índia e o Paquistão o desafio de unir um país diversificado com múltiplas línguas, etnias e religiões. A educação foi marcada por um processo de birmanês – uma crença de que o país precisava de uma identidade nacional unificadora baseada em uma cultura, uma língua e uma religião – neste caso a identidade nacional da maioria Bamar, com o birmanês como língua unificadora e o budismo como a religião do Estado. Dado que Mianmar é composto por cerca de 60% Bamar e 40% de minorias étnicas¹⁹, isso não foi sem controvérsia. Os governos militares (1962-2011, e novamente após o

¹⁷ Isso foi verificado porque eu possuo uma cópia do primeiro rascunho do currículo de 2006 das aulas de História 6-8 e estudos do Paquistão 9-10.

¹⁸ O foco aqui é nos livros de história pré-2012. Mianmar iniciou um processo de reforma educacional em 2012, reescrevendo grande parte de seu currículo entre 2015 e 2019. A pandemia de COVID-19 e o golpe militar de 2021 interromperam esse processo e nem todos os novos livros foram finalizados ou implantados no momento da redação.

¹⁹ As minorias étnicas de Mianmar rejeitam essa terminologia e preferem ser chamadas de nacionalidade étnica ou simplesmente étnica.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

golpe de 1º de fevereiro de 2021) têm sido um propagador da Birmânia, alimentando conflitos étnicos com mais de 20 grupos armados étnicos em todo o país. Após o golpe militar de 1962, as escolas tiveram que servir de auxílio para a realização do objetivo socialista do governo revolucionário. Foi quando as escolas foram nacionalizadas, o birmanês se tornou a língua oficial de instrução, o budismo a religião nacional e as línguas minoritárias foram removidas das escolas estaduais. O objetivo era forçar uma identidade nacional unitária dominada por Bamar em todos os grupos étnicos, independentemente de sua língua, religião ou cultura.

No entanto, é importante notar que o nacionalismo centrado em Bamar não apareceu repentinamente depois de 1962. O nacionalismo esteve historicamente ligado à maioria Bamar, tanto sob os reis Bamar nos períodos pré-coloniais quanto mais tarde durante os períodos anticoloniais pré-independência. Thant Myint-U (2001) e Michael Charney (2006) descreveram a formação de uma identidade “mianma” centrada em torno do budismo, da língua birmanesa e da etnia birmanesa durante a dinastia Konbaung (1752-1885). Essa identidade foi difundida por monges itinerantes no que mais tarde foi descrito como um processo de “Birmanização”, em que pessoas não-mianmas eram incentivadas ou pressionadas a adotar os costumes de Mianma (Houtman, 1999). Como *lu-myò*²⁰ era mais flexível do que as concepções de etnia do século 20, as pessoas podiam “tornar-se” *myanma* mudando sua lealdade política ou comportamento - a categoria *myanma* era capaz de manter sua pureza enquanto incorporava outros grupos (Charney, 2006). A organização nacionalista Dobáma (‘Nós-báma’) dos anos 1930 tomou como slogan uma série de frases que podem ser traduzidas como: ‘País Báma, nosso país; literatura báma, nossa literatura; língua báma, nossa língua’ (Khin Yi, 1988: 5). Embora essa ‘Burmanização’, como foi chamada, tenha sido principalmente uma tentativa de combater o domínio das línguas ‘estrangeiras’ Inglês e Hindi (Khin Yi, 1988), ela também serviu para excluir grupos étnicos não birmaneses da concepção nacionalista de báma. /myanma (Metro, 2011).

Nos tempos pós-independência, o conflito entre grupos armados étnicos e os militares birmaneses (Tatmadaw) surgiu em grande parte devido à desigualdade de direitos, bem como ao processo de assimilação forçada da Birmânia, melhor exemplificado pela exigência de que apenas a língua Bamar fosse permitida como língua de instrução nas escolas e para transações oficiais. A história que foi ensinada foi a do Bamar dominante. Isso excluiu a cultura e as línguas dos mais de 100 grupos étnicos que

²⁰ Traduz-se aproximadamente como uma mistura entre etnia e identidade.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

compunham a Birmânia moderna. Em essência, embora isso não fosse novidade – a história dos reinos Mon, Shan e Arakanese não fazia parte dos currículos monásticos que dominaram a educação por centenas de anos (Salem-Gervais e Metro 2012), nem apareceram em livros didáticos pós-independência .

O Conselho Estadual de Paz e Desenvolvimento (SPDC)²¹ usou livros didáticos para reforçar as ligações entre o regime militar e o passado de Mianmar, criando o mito de que os reis de Bamar derrotaram as minorias étnicas e governaram supremos. Metro (2011: 56) mostra que o que ela chama de “trindade de atividades – unificação nacional, desenvolvimento econômico e patrocínio religioso” foi realizado pelo SPDC e pelos reis que são “heroizados” nos livros didáticos. Isso relegou os nacionalistas anticoloniais ao segundo degrau dos heróis, atrás dos Grandes Reis.

A priorização dos Grandes Reis significou que quase todas as seções de história dos livros didáticos de história e geografia foram dedicadas aos reis Anawratha (1044-1077 EC), Kyansittha (1030-1112/3) Bayinnaung (1551-1581 EC) e Alaungpaya (1752-1760 EC). Nos livros didáticos as ações desses Reis espelhavam as ações do SPDC, conferindo uma legitimidade espúria ao regime militar (Metro, 2011). Os reis e heróis dos outros grupos étnicos são mencionados apenas em relação aos reis birmaneses, de modo que os Mon, cuja história está mais intimamente relacionada aos birmaneses do que outros grupos étnicos, receberam mais espaço nos livros didáticos do que outras figuras históricas étnicas.

Enquanto os reis governam supremos nos livros didáticos de Mianmar, o processo de Burmanização na verdade começa com a história antiga. O Pyu entrou no vale Irrawaddy do atual sul da China no século II aC. O budismo chegou ao Pyu através do comércio com a Índia, convertendo a maior parte da população que vivia em cidades-estados como Halin, Beikthano e Sri Ksetra. Os Pyu dominaram a área até o advento do império pagão no século 11 EC. Os assentamentos de Pyu foram então absorvidos pelo império birmanês em expansão, sua língua se extinguindo no final do século XII dC e as histórias de Puy sendo absorvidas pelos Bamar.

Os livros didáticos projetam a identidade birmanesa de volta à extinta cultura Pyo – apresentando-os como “proto-birmaneses” (Salem Gervais e Metro, 2012). Embora os livros didáticos reconhecessem as primeiras culturas não-birmanesas, como os Mon (entrou na Mianmar de hoje no século VI dC) e os reinos de Rakhine (existentes desde aC, mas reinos notáveis como Vessali a partir de 327 dC), a ênfase permaneceu nos

²¹ Anteriormente conhecido como SLORC e no poder de 1990-2011.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

birmaneses. De acordo com Rose Metro, os livros didáticos de história da 5ª classe cobriam a Idade da Pedra, chamando-a de cultura da “Alta Birmânia” – “embora como eles soubessem que essas pessoas identificadas como birmanesas não sejam obviamente claras”..²²

Após 2012, Mianmar iniciou um processo de reforma profundo, mas incompleto, incluindo reformas educacionais (Lall, 2016). No momento em que escrevo, não está claro quanto dos livros didáticos reformados pós 2015 terão alterado o espaço dado às histórias não birmanesas (Lall, 2021). O papel dos Pyu como as origens da cultura Buran provavelmente não foi alterado, permitindo que o mito de uma cultura Bamar contínua por vários milênios continue.

O que mudou como parte das reformas educacionais mais amplas foi o desenvolvimento de currículos locais para apoiar a língua e a cultura de grupos étnicos em estados étnicos. Embora o futuro desses currículos locais não seja claro no momento da redação, os livros desenvolvidos localmente incluem mais informações sobre a história não birmanesa, como Mon ou Shan. Ao contrário dos principais livros didáticos de história, cidades antigas, como Thaton, são o tema de aulas específicas (Salem Gervais e Raynaud, 2020).

O uso da história de Mianmar como uma ferramenta política é semelhante ao da Índia, no entanto, o foco permanece na era pós-pagã - ou seja, após o século 11 dC, que é descrito como uma Idade de Ouro de Bamar. O pouco de história antiga que é ensinado é adequadamente adaptado para sustentar uma cultura Bamar contínua desde a antiguidade até os dias modernos, apoiando as ideias de superioridade étnica e cultural em relação a outros grupos étnicos.

Conclusão

Em *Educando do “jeito certo”*, Apple (2001) descreve como os movimentos sociais e o Estado podem interagir para criar certas condições em que surgem conflitos sobre o conhecimento oficial e seu controle. Enquanto todo Estado tenta se perpetuar através da transmissão da cultura (Pai e Adler, 2001), na Índia, Paquistão e Mianmar a política educacional e os livros didáticos correspondentes são usados para transmitir uma interpretação da cultura majoritária que divide a sociedade em segmentos

²² Email Dr Rose Metro 13 de abril de 2021 – Ela também apontou que fora dos livros de história, nos jornais estatais, houve a alegação, com poucas evidências, de que os humanos evoluíram originalmente em Mianmar, não na África.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

majoritários e minoritários com efeitos indo muito além da sala de aula. No caso da Índia, principalmente muçulmanos, mas também cristãos, foram difamados por terem lealdades fora da Índia. Essa divisão da sociedade indiana se refletiu em violentos confrontos comunais, principalmente em Gujarat, onde entre 1.000 e 2.000 muçulmanos perderam suas vidas em 2002 (Human Rights Watch, 2002 e Engineer, 2003). No Paquistão, hindus e cristãos foram discriminados, muitas vezes ameaçados pelas leis de blasfêmia do Paquistão (Curtis 2016) e em Mianmar a população de nacionalidade étnica é tratada de forma diferente da maioria Bamar, resultando em seis décadas de conflito étnico (Sul e Lall, 2017).

O que é interessante em todos os três casos é a obsessão com a linhagem ininterrupta e pura de um determinado grupo étnico e/ou religioso por séculos ou mesmo milênios: para os hindus na Índia desde a Idade de Ouro védica, para os birmaneses desde o Pyu e para os paquistaneses, um Identidade islâmica desde Muhammad Bin Qasim, separando-os de quaisquer raízes não islâmicas anteriores, para garantir que não haja vínculos com o hinduísmo. Nada disso tem muito a ver com fatos históricos, que teriam visto grupos étnicos e religiosos se misturarem ao longo dos tempos.

Reescrever a história é em si parte do crescimento do conhecimento histórico. No entanto, embora a busca da objetividade histórica seja um ideal nobre, a escrita e a reescrita da história são sempre informadas por preocupações políticas e éticas, sem falar nos preconceitos. Portanto, é sempre aconselhável abordar os relatos históricos com uma saudável dose de ceticismo. Em alguns casos a politização da história é mais flagrante do que em outros. Quando certos fatos são alterados, os motivos para tais mudanças devem ser questionados e analisados. Limpando a história daqueles que devem ser repudiados, cheira a politização. Deve ser lembrado “que a história é ensinada para abrir as mentes das crianças em idade escolar, não para politizá-las ou socializá-las” (Bhargava, 2003).

O uso nacionalista religioso dos livros didáticos de história na Índia, Paquistão e Mianmar são parte integrante das elites políticas contemporâneas para colocar os grupos étnicos e religiosos dominantes no centro da nação. Para seus historiadores, revisitar a história, incluindo a história antiga, não é simplesmente diferenciar o outro, mas encontrar o ‘eu’ que está presente na cultura do país e está presente há séculos ou mesmo milênios.

Referências bibliográficas

ADENEY, K. and Lall M. 'Institutional attempts to build a 'national' identity in India: Internal and external dimensions' *India Review* Vol.4 Number 3, 2005 pp. 258-286.

APPLE, M. W. The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse*, 14 (1), 1993, 1-16.

APPLE, M. W. *Educating the 'Right Way'*. New York: Routledge, 2001.

BHARGAVA, R. What is Indian secularism and what is it for?, *India Review*, 1 (1), January: 1-32, 2002.

BLOM HANSEN, T. *The Saffron Wave: Democracy and Hindu Nationalism in Modern India*, Princeton University Press, Princeton, 1999.

BOURDIEU, P. The thinkable and the unthinkable, *Times Literary Supplement*, 15, 1971, 1255-6.

CARRETERO, M., RODRÍGUEZ-MONEO, M., & ASENSIO, M. History education and the construction of a national identity. In M. Carretero, M. Asensio, & M. RodríguezMoneo (Eds.), *History education and the construction of national identities*, 2013, (pp. 1-14). Charlotte: IAP.

CHARNEY, M. *Powerful Learning: Buddhist literati and the throne in Burma's last dynasty, 1752-1885*. Ann Arbor: The University of Michigan, Center for South and Southeast Asian Studies, 2006.

CHATURVEDI, V. (Ed). *Mapping Subaltern Studies and the Postcolonial*. London: Verso, 2000.

CHRIS, C. Paradigms regained: towards a historical sociology of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 1994, 26(1), 1-29.

CURTIS, L. Religious Freedom in Pakistan: Glimmers of Light on a Darkening Horizon, *The Review of Faith & International Affairs*, 2016, 14:2, 23-30,

DATTA, P. K. Hindutva and its "Myhstory", in, *Seminar* no. 522 'Rewriting History', February (last access: 17.05.2010), 2003.

ENGINEER, A. A. Communal Riots in 2002: A Survey. *Economic and Political Weekly*, January 25th, 2003.

GUICHARD, S. *The Construction of History and Nationalism in India: Textbooks, controversies and politics*, New York, NY: Routledge, 2010.

HOUTMAN, G. *Mental Culture in Burmese Crisis Politics: Aung San Suu Kyi and the National League for Democracy*. Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa, Tokyo University of Foreign Studies, 1999.

HUSSAIN, A. and SAFIQ, I. *Teaching intolerance in Pakistan: Religious bias in public school textbooks*. United States Commission on International Religious Freedom, 2016. Available at: <https://hsdl.org/?view&did=794028> (accessed January 2020)

HUMAN RIGHTS WATCH. 'We have no orders to save you.' State Participation and Complicity in Communal Violence in Gujarat. *Human Rights Watch* Vol.14, No.3 (C), 2002.

JAIRAM, P. *HINDUISING THE IDEA OF INDIA - The Bharatiya Janata Party and the Writing of School History Textbooks in Rajasthan*, Unpublished PhD thesis, Kings College London, 2021.

KHIN YI. *The Dobáma Movement in Burma (1930–1938)*. Ithaca, NY: Cornell University, Southeast Asia Program, 1988.

LALL, M. 'Indian education policy under the NDA government' in K. ADENEY and L. SAEZ (eds.) *Coalition politics and Hindu nationalism*, Routledge, London, 2005, pp. 153-170.

LALL, M. *Educate to hate: The use of education in the creation of antagonistic national identities in India and Pakistan*. Compare, 38 (1), 2008, 103-119.

LALL, M. 'Globalisation and the fundamentalisation of curricula – lessons from India', in LALL, M. and VICKERS, E. (eds.) *Education as a Political Tool in Asia*, Routledge, London, 2009a, pp 157-178.

LALL, M. 'Education dilemmas in Pakistan – the current curriculum reform', in LALL, M. and VICKERS, E. (eds.) *Education as a Political Tool in Asia*, Routledge, London, 2009b, pp. 179-197.

LALL, M. 'What role for Islam today? The political Islamisation of Pakistani society' in LYON, S. and EDGAR, I. (eds.) *Shaping a Nation: An Examination of Education in Pakistan*, part of the series Oxford in Pakistan Readings in Sociology and Social Anthropology, Oxford University Press, Karachi, 2010, pp. 96-113.

LALL, M. *Understanding Reform in Myanmar, People and Society in the wake of Military Rule*, Hurst Publishers, London, 2016.

LALL, M. *Myanmar's Education Reforms – a Pathway to Social Justice?*, UCL Press, London, 2021. <https://www.uclpress.co.uk/collections/contact-115936/products/139468>

LALL, M., & VICKERS, E. *Education as a political tool in Asia*, London: Routledge, 2009.

LIPMAN, P. Education accountability and repression of democracy post-9/11. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2 (1), 2004, 52-72.

METRO, R. 'History Curricula and the Reconciliation of Ethnic Conflict: A collaborative project with Burmese migrants and refugees in Thailand'. PhD dissertation, Cornell University, 2011. <https://core.ac.uk/reader/6103710>.

NANDA, M. Intellectual Treason. *New Humanist*, Vol. 12, No. 1, 2005.

NASEEM, M. A., & STÖBER, G. Textbooks, Identity Politics, and Lines of Conflict in South Asia. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 6 (2), 2014, 1-9.

NATIONAL CURRICULUM FRAMEWORK (NCF). National Council for Educational Research and Training, 2000. Available at: http://www.ncert.nic.in/oth_anoun/NCF_2000_Eng.pdf , 12.

PAI, Y. and ADLER, S. *Cultural Foundations of Education*, 3rd ed., Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

ROY, K. The new NCERT Textbooks, in *Rewriting History*, Seminar, number 522, February 2003, <http://www.india-seminar.com/>.

SALEM-GERVAIS, N. and METRO, R. 'A textbook case of nation-building: The evolution of history curricula in Myanmar'. *Journal of Burma Studies*, 16 (1), 2012, 27-78. <https://doi.org/10.1353/jbs.2012.0003>.

SALEM-GERVAIS, N. and RAYNAUD, M. *Teaching Ethnic Minority Languages in Government Schools and Developing the Local Curriculum: Elements of decentralization in language-in- education policy*. Yangon, Myanmar: Konrad-Adenauer Stiftung Ltd, 2020.

SAIGOL, R. *Becoming a Modern Nation: Educational Discourse in the early Year of Ayub Khan (1958-64)* Council of Social Sciences, Islamabad, Pakistan, 2003.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

SLEETER, C. 'Critical multicultural curriculum and the standards movement', *English Teaching: Practice and Critique*, Vol. 3, number 2, 2004, pp 122-138.

SOUTH, A. and LALL, M. (eds.). *Citizenship in Myanmar: ways of being in and from Burma*, ISEAS, Singapore and Chiang Mai University Press, Thailand, 2017.

TANEJA, N. *BJP Assault on Education and Educational Institutions*, 2003, http://www.cpiml.org/liberation/year_2001/september/saffronimp.htm

THANT MYINT-U. *The Making of Modern Burma*. New York: Cambridge University Press, 2001.

VICKERS, E. and JONES, A. (Eds) *History education and national identity in East Asia*, New York: Routledge, 2005.

Textos usados para citação

India

Class VI: *India and the World* (2003) by Makkhan Lal, Sima Yadav, B.K. Banerjee and M. Akhtar Hussain. New Delhi, NCERT.

Class VII: *India and the World* (2002) by Sima Yadav, Basabi Khan Banerjee, Sanjay Dubey and Themmichon Woleng. New Delhi, NCERT.

Class XI: *Ancient India* (2002) by Makkhan Lal. New Delhi, NCERT.

Swarnim Bharat in Saamajik Vigyaan, A Social Science Textbook for Class X, Rajasthan State Textbook Authority, Jaipur, 2017.

Pakistan

Qasir (1991) *Imprints of the Past*, Pakistan Studies textbook.

THE POLITICS OF TEACHING ANCIENT HISTORY IN CONTEMPORARY INDIA, PAKISTAN AND MYANMAR

Marie-Carine Lall¹

Abstract

Education systems throughout Asia have their origins in processes of state formation aimed at countering imperialism, or furthering post-colonial nation-building. State elites across Asia have sought to popularise powerful visions of nationhood, to equip these visions with a historical 'back-story', and to endow these with sentimental charge. The history curriculum and textbooks construct the myths of origins and draw geographical, ideological, and affective boundaries to distinguish the nation from 'others'. This article focuses on how the teaching of history – particularly ancient history in India, Pakistan and Myanmar – has been used as a political tool to underpin contemporary political discourse. It argues that the inclusion or exclusion of certain parts of history and the angle taken by the curriculum and textbooks is to ensure that children learn about the unbroken and ancient heritage of the dominant religious and ethnic group of the country. In creating this purity of self, history becomes the justifying vehicle for the routine discrimination of others, mainly ethnic and religious minorities.

Keywords

Teaching history; Ancient History; nationhood; India; Pakistan; Myanmar.

¹Assistant Professor – UCL Institute of Education, London, UK. E-mail: m.lall@ucl.ac.uk
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

Resumo

Os sistemas de educação em toda a Ásia têm suas origens em processos de formação de Estado destinados a combater o imperialismo ou promover a construção nacional pós-colonial. As elites estatais em toda a Ásia procuraram popularizar visões poderosas de nacionalidade, equipar essas visões com uma “história de fundo” histórica e dotá-las de carga sentimental. O currículo e os livros didáticos de história constroem os mitos das origens e traçam fronteiras geográficas, ideológicas e afetivas para distinguir a nação dos “outros”. Este artigo se concentra em como o ensino de história – particularmente a história antiga na Índia, Paquistão e Mianmar tem sido usado como ferramenta política para sustentar o discurso político contemporâneo. Ele argumenta que a inclusão ou exclusão de certas partes da história e o ângulo tomado pelo currículo e livros didáticos é para garantir que as crianças aprendam sobre a herança ininterrupta e antiga do grupo religioso e étnico dominante do país. Ao criar essa pureza do eu, a história torna-se o veículo justificador da discriminação rotineira dos outros, principalmente das minorias étnicas e religiosas.

Palavras-chave

Ensino de História; História Antiga; nacionalidade; Índia; Paquistão; Mianmar.

Introduction

One of the primary aims of education systems in modern states is, and has always been, the political socialisation of the young. Whereas much rhetoric surrounding education policy, whether emanating from the 'East' or the 'West', nowadays increasingly focuses on the importance of schooling in generating 'human capital', the role of education as a political tool remains as important as ever.

Education systems throughout Asia have their origins in processes of state formation aimed at countering imperialism, or furthering post-colonial nation-building. State elites across Asia have sought to popularise powerful visions of nationhood, to equip these visions with a historical 'back-story', and to endow these with sentimental charge. In most states, particularly those that can trace their roots back to a pre-colonial past, the national narrative has tended to be explicitly or implicitly ethno-cultural and primordialist in character (Lall and Vickers 2009).

One can argue that education has been used as a political tool throughout the ages and across the whole world to define national identity and underlie the political rationale of governments. There is nothing peculiarly Asian about the politicisation of schooling. However, the role of education, and in particular history education in promoting nationalism and underpinning political legitimacy in many Asian countries, is a contemporary phenomenon that demands academic attention. This article discussed the issue looking at the teaching of history – in particular ancient history in India, Pakistan and Myanmar.

History as a political tool

Education is viewed by many as the most logical entry point for the process of change in society. For a long time governments have used education or the curriculum amongst other vehicles to disseminate their political ideology in order to achieve the desired change in societies (Apple, 1993, Lall and Vickers, 2009). This has been done both covertly and overtly. In all societies, but perhaps especially in post-colonial countries, emphasis has been placed by political elites on the role of education – and particularly schooling – as a tool for shaping and sustaining political systems. This is evident in both the official knowledge that is imparted to students through textbooks and tested in examinations, as well as in subtler ways through what is often termed the hidden curriculum. The choice of the material

taught in schools is picked to fit in with the political ideology of the day and the elites who construct the dominant ideology are also those who select the corresponding curriculum content. Apple's work underlines how curriculum and political ideology are intertwined and involved in the construction and reproduction of hegemony i.e. how they support systems and structures of class domination (Apple, 1993).

There has been much analysis of the role of textbooks and the curriculum in the West. Michael Apple, Christine Sleeter and Pauline Lipman have in many of their publications questioned the role of the state with regard to education and drawn connections between education and the political. Vickers and Jones (2005) focus in particular on history textbooks and curricula in East Asia and Lall and Vickers (2009) looks more broadly at how education is used by Asian governments for differing aims. The manipulation of historical narratives for the purpose of bolstering state legitimacy by imposing very specific perceptions of the past is as old as history itself, in Asia as well as elsewhere. In modern nation states however, history serves as a tool to politically socialise the masses, and the process is driven by the priorities, visions and perceptions of the elite of the day and the perpetuation of hegemony. School textbooks have become a primary vehicle through which societies transmit these national narratives (Hussain and Safiq, 2016). They depict a society's ideology or ethos and impart values, goals or myths that the society wishes to transmit to new generations (Bourdieu, 1971). Textbooks also explain historical conflicts and present political parties in a particular light (Naseem and Stober, 2014). School history serves thus the dual function of transmitting historical knowledge and creating a shared national identity (Carretero et al., 2013). It constructs the myths of origins and draws geographical, ideological, and affective boundaries to distinguish the nation from 'others'. Textbooks are 'authoritative accounts' of 'real' information representing specific constructions of 'reality' through their 'content' and 'form' (Apple, 1993, p.15). They also provide an authoritative pedagogic version of received knowledge by positioning people differently in hierarchical relations of power (Chris, 1994).

This article engages first with the teaching of history – in particular ancient history – in India, Pakistan and Myanmar to conclude the inclusion or exclusion of certain parts of history and the angle taken by the curriculum and textbooks is to ensure that children learn about the unbroken and ancient heritage of the dominant religious and ethnic group of the country. In creating this purity of self, history becomes the justifying vehicle for the routine discrimination of others, mainly ethnic and religious minorities.

India's focus on the Vedic 'Golden Age'

For any Indian government, the question of national identity has always been problematic because of the many differences on the basis of caste, language and religion that have traditionally divided Indian society. Since independence in 1947 India had presented itself as a multi-religious country with a secular government.² However it is true to state that this understanding was largely confined to the elite, while religion continued to play a major role in the daily life of Indian society (Adeney and Lall, 2005). From the time of Indira Gandhi onwards (late 1960s to 1984), religion began to play a greater role in politics as the traditionally secular Congress party tried to expand its voter base beyond lower casts and Muslims by attracting more middle class Hindus who were starting to support other political parties. However, since officially there was still a separation of religion and state, it did not impact upon education policy and the curriculum which retained their secular outlook. This all changed in 1998, when a Hindu nationalist party - the Bhartiya Janta Party (BJP) came to power for the first time (Lall, 2009).

This section discusses the use of textbook changes to form a particular national identity and create the 'other' in order to suit the ideology and politics of the day under BJP rule. The BJP, leading India between 1998 and 2004 and again since 2014, recognised that education was an effective vehicle to promote and spread its nationalist ideology. After assuming power, they replaced key people in the education department and changed curriculum and textbooks (Taneja, 2003, Lall 2008). The aim was to inculcate future generations of Indian citizens with the ideology of 'Hindutva'. Hindutva is based on the premise that India is fundamentally a Hindu nation, and that therefore any non-Hindus in the country should either accept the majority's domination or leave. This intolerant view means that all non-Hindu communities in India, but especially the Muslim community are seen as separate, second-class citizens, often portrayed as politically suspect since their loyalties may lie outside of India (either to the Islamic world in general, or Pakistan in particular) (Blom Hansen 1999). This rigid and exclusivist interpretation of Hinduism arguably stands in total contradiction with that faith's traditionally inclusive and tolerant approach to adherents of other religions, differentiating it from the historically more intolerant and doctrinaire 'religions of the book' (Lall 2009). Visible signs of the spread of intolerance in education started to emerge in 2003 when

²The meaning of secularism in India is hotly debated and generally defined as the equal respect of the state for all religions. Arguably the BJP led government in power since 2014 and re-elected in 2019 no longer lays claims to secularism.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

books and textbooks critical of certain aspects of Hinduism or Indian history started to be removed from the shelves and academics, foreign as well as Indian, with dissenting views, found themselves threatened by members of right wing radical groups.³

In 2000 the government issued a National Curriculum Framework for school education under the slogan of 'Indianise, nationalise and spiritualise'.⁴ The framework called for the purging of all foreign elements from the curriculum in state schools. These included the British legacy as well as aspects of Indian culture which were seen as having been introduced by the Mogul invaders. The policy engendered a massive textbook revision that justified an anti-minority outlook (Lall 2009). In these textbooks, Muslims across history were homogenised, described as invariably antagonistic, perpetual aggressors and violators of the sacred Hindu land, women, cows and temples. The BJP appointed scholars to re-write the history textbooks because the old textbooks were secular (as well as out of date), and did not focus on Hindu achievements (Guichard, 2010). The aim was that children were to see India as solely a 'product' of Hinduism. The revisions were contested by a petition to the Supreme Court brought by three activists who argued that the NCERT had not followed the correct procedures of consultation with the states and that it was attempting to introduce religious teaching, which is forbidden by the Constitution. However, the petition was rejected by the Supreme Court.⁵

This was the start of a political project, which aimed to mobilize cultural resources to produce recognition for every Hindu. This process of awakening was also associated with pride. The BJP hoped to give the Hindus their rightful place in Indian history and society, starting with the school textbooks. The education system was adapted to legitimize the new notion based on a religious interpretation of the past, which established the Hindus as the rightful Indians. As a part of this, Indian history was changed to show continuous strife between Hindus and non-Hindus, and non-Hindu communities were identified as foreigners and often as

³In India, education is both a State and a Central subject, meaning that different types of textbooks can co-exist across different States, depending on which political party is in power, regardless of the government in Delhi.

⁴ The changes to education went beyond schooling by trying to push for research into what was seen as traditionally Hindu or Vedic 'science'. State universities and colleges received big grants from the government to offer post graduate degrees, including PhDs in astrology; research in (...) meditation, faith healing, cow-urine and priest-craft was promoted with substantial injections of public money. (Nanda, 2005).

⁵ Judgement by Justice M.B. Shah, D.M Dharmadhikari, and H.K. Sema in Writ Petition (Civil) No. 98 of 2002, Ms. Aruna Roy and others vs. Union of India and others.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

enemies of the nation (Lall, 2008). Starting with ancient history, there were attempts to prove the indigenous origins of the Aryans in order to establish historical legitimacy for a Hindu nationhood. Part of this was also the claim that the four strata varna (caste) system⁶ had existed in the Vedic society, meaning that the caste system and the Hindu social structure that comes with it were essentially represented as having been in existence since time immemorial as no dates are supplied for the Vedic era (Roy, 2003)⁷.

India's ancient history and the Vedic Golden Age

Hindutva started an obsession with the Vedic Golden Age. Presenting Vedic society as the true cradle of a Hindu Indian society not only ignored the pluralistic roots and the contributions of the Muslim and other minorities to the Indian heritage, but was also a total reversal of the inclusive, secular Nehruvian roots that underpinned Indian education for over 50 years (Lall 2005). The Vedic civilisation started to be used to depict Hindu cultural superiority (textbooks of class VI, VII, X and XII). In class VI the description of the *Upanishads* as “the works of most profound philosophy in any religion” (p. 91) and as “the greatest works of philosophy in the history of humankind” (p. 134) establishes Hinduism as the ‘best’ of all world religions. Similarly,

“... Indian and Chinese civilisations are the only ones which have survived right from the time they came into existence till date... All other early civilisations have disappeared and the present people/civilisations have no connection with the past ones.” (Class VI: India and the World (2003) by Makkhan Lal, Sima Yadav, B.K. Banerjee and M. Akhtar Hussain: 58)

These statements want the pupils to believe that the Hindu civilisation was greater than all others, including the later Mughal civilisation which was essentially Muslim.⁸ In Class VII ancient India is again portrayed as an ideal society with the oppression of women having been imported in the middle ages as the result of Muslim invasion and oppression: ‘with Muslim contact there began the purdah system.’⁹(p.99) This is a clear oversimplification as during the Mughal rule Hindi and Muslim customs were combined with each other. On p.88 there is another example of the

⁶ Varna refers to the Indian caste system.

⁷ What is not mentioned is that the only evidence for this is a single verse from a single hymn that some historians regard as a later addition to the Rigveda

⁸ The same books present Mughal history as the history of invasions and destruction of the Hindu Golden Age.

⁹ Purdah refers to the segregation of women from men in society.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

glorification of Hinduism in the context of a discussion of South East Asia. Buddhist and Islamic influences are marginalised, leading students to ignore the historical significance of other religions in the wider region. The Class X textbook again over-glorifies certain aspects of the Indian past, especially those connected with the Vedic tradition and Hinduism. The Vedic people are depicted as having extensive scientific knowledge – in certain cases knowing things which were discovered much later (p. 100):

‘Vedic people knew the methods of making squares equal in area to triangles, circles and calculate the differences of squares. The Zero was known in the Rig Vedic times itself (...) Cubes, cube roots, square roots and under roots were also known and used. In the Vedic period astronomy was well developed. (...) They also knew that the earth moved on its own axis and around the sun.’ (Class XI: Ancient India by Makkhan Lal: 100)

The first set of changes to the textbooks happened in 2000 as part of the BJP’s ‘Indianise, nationalise and spiritualise’ campaign (Lall 2009). In 2004 the BJP lost the elections and only came back to power a decade later during which time some Indian states changed the textbooks, removing some of the Hindu nationalist content.¹⁰ When the BJP came back to power in 2014, much of the changes to textbooks were left to the Indian state governments. Recent research (Jairam, 2021) into these regional textbooks since 2014 show that the India’s Vedic history is again depicted as the ‘Golden Age’ that lasted ‘from the beginning to 1206 – when Islam engendered the ‘age of invasions’.¹¹ The Golden Age starts with the Aryan population and maintains that the Aryans were indigenous and not invaders from outside India -focusing on the ‘unbroken’ lineage of Hindus from ancient common Aryan ancestry. Part of the narrative is mixed up with the Harappan (Indus Valley) civilisation. According to Pradyumna Jairam

‘The idea of a Golden Age therefore rests on the notion that society was free from conflict, people were aware of the roles they had to perform in society, which increased the possibility of more cohesion and cooperation, thereby giving the impression of a time when divisions were hardly prevalent among the inhabitants of the country’ (Jairam: 113).

The Golden Age also includes the Mauryan Empire (323-185 B.C), class X stating that “*it inspired the Republican and Constitutional values present in the*

¹⁰ In India education is both a Central and a State level matter, with states allowed to decide which textbooks they use.

¹¹ *Swarnim Bharat in Saamajik Vigyaan*, A Social Science Textbook for Class X, Rajasthan State Textbook Authority, Jaipur, 2017, pp.1 cited in Jairam 2021.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

constitution today".¹² Although the emperor Ashoka is studied in detail, his conversion to Buddhism is not mentioned. Jairam explains how by ignoring this conversion the textbooks can continue with a linear progression of history, keeping Hindus at the centre of the narrative.

Hindutva ideologues have contended that:

[G]ood history" is one that can produce a "healthy nation", while critical historians are guilty of "self abuse". The past is simply a resource to build a positive (the opposite of self-abuse) self-image for Hindus. This involves two elements. The first is work on Hindu Nationalism (...) the second and complementary element is that of willed forgetting. Any detail that disturbs the positive self image of Hindus must be jettisoned." (Datta, 2003)

It is clear that India's current Hindu nationalist government is set to use ancient history to entrench its conception of Indian national identity as being a Hindu identity, resulting in the exclusion of India's Muslims and other religious minorities.

Pakistan's erasure of ancient history

Pakistan's experience of history education has been the exact opposite of India's glorification of ancient history. In Pakistan ancient history was sacrificed to develop a national identity based on Islam as Pakistan tried to distance itself as much as possible from any historical linkages to Hindu majority India.

Pakistan was born out of the partition from India in 1947 at the end of British rule. The role of religion was central in the Muslim League's demand for an independent state, which resulted in major trauma for both Hindus and Muslims. Partition left over a million dead in religious riots in both countries. Islam has always been seen as a central tenet of Pakistani national identity as its role was to unify the Muslim minority of the subcontinent. In line with the Two Nation theory, which maintained that British India was the home of two nations and had to be divided into two countries along religious lines – Islam and Hinduism, religion has been invoked for the purpose of national integration (Saigol, 2003). Islam was seen as having an important role to play in Pakistan's education system as

¹²Saamajik Vigyaan, A Social Science Textbook for Class 10, Rajasthan State Textbook Authority, Jaipur, 2017, pp.1 cited in Jairam 2021.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

the binding force which would keep the different provinces united and give the Pakistani people a sense of national unity.

The secession of Bangladesh in 1971 demanded a revisiting of the role played by religion in Pakistan's national identity, especially since Islam had failed to keep the Eastern province attached as Bengali nationalism triumphed over the unifying power of religion. This resulted in the introduction of Islamiyat (the study of Islam) as a separate subject in schools during the presidency of Zulfikar Ali Bhutto.¹³ What was at first just an exercise in cementing national unity became a fundamentalist project after the military coup of 1977, when a further intensification of islamisation of social life in general, and schooling in particular, was pursued by General Zia-ul-Haq (Lall, 2008).

Zia's first drive was the islamisation of all sections of Pakistani society. This included the introduction of Islamic law, an overhaul of the education system to emphasize an Islamic and more particularly Sunni national identity, and generally anti-minority policies targeting both non-Muslim and non-Sunni communities (Lall, 2010). This was first to justify his political legitimacy as a military dictator who had removed the democratically elected leader from power. But in part the islamisation programme and quest for a radical Islamic national identity for Pakistan were also to bind together a nation which was still being torn apart by internal issues of regionalism as well as being influenced by foreign policy challenges emanating from Iran and Afghanistan. Zia wanted to bring the legal, social, economic and political institutions of the country in conformity with the Islamic principles, values and traditions in the light of the Quran and Sunnah¹⁴ to enable the people of Pakistan to lead their lives in accordance with Islam. This was a totally new concept of Pakistani national identity, a 180 degree turn from Jinnah's original vision of a secular and democratic state (Lall, 2010).

Zia's textbooks fostered a particularly anti-Indian and anti-Hindu outlook through historical distortions. Congress, for instance, is portrayed as a Hindu organisation intent on subjugating the Muslims of the subcontinent. Gandhi's role in the independence movement is minimised and he is portrayed as a Hindu leader. Further back in time Aurangzeb, a Moghul emperor of the 17th century CE known for his brutal anti-Hindu policies, is

¹³ Zulfikar Ali Bhutto served as the President of Pakistan from 1971 to 1973 and as Prime Minister from 1973 to 1977.

¹⁴ Quran is an alternative spelling for Koran and the Sunnah are the way or deeds of Muhammad which have been validated by the consensus of companions of Prophet.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

portrayed as an orthodox and pious Muslim (not mentioning his fratricide), whilst Akbar's liberal policies are decried as being responsible for spreading faithlessness (Akbar was a Moghul emperor in the 16th century CE who was known for his religious tolerance). Hindus are described as backward and superstitious (Lall, 2008).

Most importantly history teaching eradicated the pre-Islamic period and started with the advent of Islam. Arab Commander Muhammad Bin Qasim (695-715 CE) became 'the first Pakistani'.¹⁵ In the chapter entitled 'Imprints of the Past', the Pakistan Studies textbook of 1991 used for the preparation of GCSE exams ignored the Indus Valley civilisation completely. The indigenous Indian Culture (sic) mentions peasant culture, caste, and some fragments on Hinduism. Islam is depicted as having had a positive social impact:

Islam lives in the tranquil and inconspicuous harmony of village life. It is a sacred, yet private matter for the individual who feels that the communal spirit of tolerance, fellowship and mutual help, so integral to the cohesion of village life, is endorsed by the teachings of Islam. (Qasir, 1991 p.165)

In fact, two important eras were simply erased – first the Bronze era Indus Valley civilisation (2500-1300 BCE), so glorified in India's Golden Age. This civilisation showcased urban planning, brick housing, drainage systems and water supply as well as metallurgy of copper, bronze, lead and tin. Two of the major sites - Mohenjo-daro and Harappa that housed up to 60,000 inhabitants are on Pakistani soil.

The second one is the Gandhara civilisation (1200 BCE to 5th Century CE), located in Pakistan's North-West (and Afghanistan's North-East) around the Peshawar and Swat valleys, extending at the height of the kingdom to Taxila, close to today's Islamabad (and Kabul and Bamiyan across the Afghan border). Gandhara's art was heavily influenced by classical Greek styles, especially after the invasion of Alexander the Great in 327 BCE. Buddhism thrived there till the 8th or 9th century when Islam arrived in the region, with Mahmud Ghaznavi's conquest of 1001 signalling the end of the Indo-Greek civilisation.

Zia's legacy of Islamisation and the eradication of Pakistan's ancient roots was never entirely reversed, even in the years of non-military rule between 1989 and 1999. Haroon Khalid writes in Pakistan's newspaper Dawn how a book written by a Pakistani politician on the Indus Valley civilisation and Pakistan tries to show that the Harappan era was quite

¹⁵<https://www.dawn.com/news/1429490>

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

separate from the Gangetic Valley civilisation that emerged later and concludes: "the message is clear – Islamic history is acceptable as long as it is separated from Hindu influence."¹⁶

Under General Musharraf's government (1999-2008) the Education Sector Reforms Action Plan 2001-2004 engendered a major curriculum review – the first one since Zia's Islamisation process in the late 1970s/ early 1980s. Musharraf's call for the de-Islamisation of the curriculum early 2000 did not have had the support of the religious parties and was widely seen as a policy implemented on US orders. The issues of education for development and education for greater secularisation or democratisation were blurred by the US intervention in Afghanistan, for which Pakistani support was required. The textbook and curriculum reform became embroiled in a debate on the role of religion in national identity and westernisation from above. It is however important to remember that a textbook and curriculum reform also became necessary because of out of date or inappropriate content. Both the curriculum and the textbooks had been re-copied and re-printed since the Zia era with only minor changes (Lall, 2009b).

Overall the Musharraf reforms did not yield a complete de-islamisation of the Pakistani textbooks and curriculum. Nevertheless, the changes in the history curriculum were significant as the Indus Valley civilization and the Aryan era were re-instated, covering the period between 1500 BC and 1500 AD albeit briefly¹⁷. This means that Hinduism, Buddhism, Jainism, the Gandhara Civilization, Alexander's invasion, the Mauryas (Emperor Ashoka) and the Guptas are now again taught as apart of Pakistani history. This is a great improvement as since Zia's time children used to learn about the start of history with the Mughal invasions, despite the ruins of MohenjoDaro being located in Sindh. Most of the curriculum will nevertheless still focus on what is the Muslim era and later the freedom movement against the British, however the broader background of South Asian civilization are after almost 30 years reinstated at their rightful place (Lall, 2009b).

¹⁶<https://www.dawn.com/news/1429490>

¹⁷ This has been verified as I hold a copy of the first draft curriculum 2006 of History classes 6-8 and Pakistan studies 9-10.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

Myanmar's Burmanisation from the Pyu to the Great Kings¹⁸

Myanmar is another case in point where history education has been used for identity construction. Burma, as the country was known at independence from Britain in 1948 had like India and Pakistan the challenge to unite a diverse country with multiple languages, ethnicities and religions. Education has been marked by a process of Burmanisation – a belief that the country needed a unifying national identity based on one culture, one language and one religion – in this case the national identity of the majority Bamar, with Burmese as the unifying language and Buddhism as the state religion. Given that Myanmar is made up of around 60% Bamar and 40% ethnic minorities¹⁹, this has not been without controversy. The military governments (1962-2011, and again after the 1st of Feb coup 2021) have been a propagator of Burmanisation, fuelling ethnic conflict with 20+ ethnic armed groups around the country. After the 1962 military coup, schools had to serve as an aid for the realisation of the revolutionary government's socialist goal. This is when schools were nationalised, Burmese was made the official language of instruction, Buddhism the national religion, and minority languages were removed from state schools. The aim was to force a unitary Bamar dominated national identity across all ethnic groups, no matter what their language, religion or culture.

It is however important to note that Bamar centred nationalism didn't suddenly appear after 1962. Nationalism had been historically linked with the majority Bamar, both under the Bamar kings in pre-colonial and later during the anti-colonial pre-independence periods. Thant Myint-U (2001) and Michael Charney (2006) have described the formation of a 'myanma' identity centred around Buddhism, Burmese language, and Burman ethnicity during the Konbaung Dynasty (1752-1885). This identity was spread by itinerant monks in what was later described as a process of 'Burmanisation', in which non-mymanma people were given incentives or pressured to adopt mymanma customs (Houtman, 1999). Because *lu-myò*²⁰ was more flexible than 20th century conceptions of ethnicity, people could 'become' *myanma* by changing their political allegiance or behaviour - the

¹⁸ The focus here is on the pre-2012 history textbooks. Myanmar started an education reform process in 2012, rewriting much of its curriculum between 2015 and 2019. The COVID 19 pandemic and the 2021 military coup have interrupted this process and not all new books have been finalised or deployed at the time of writing.

¹⁹ Myanmar's ethnic minorities reject this terminology and prefer to be referred to as ethnic nationality or simply ethnic.

²⁰ Roughly translates as a mix between ethnicity and identity.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

category *myanma* was capable of retaining its purity while incorporating other groups (Charney, 2006). The 1930s nationalist Dobáma ('*We-báma*') organisation took as its slogan a series of phrases that can be translated as: '*Báma country, our country; báma literature, our literature; báma language, our language*' (Khin Yi, 1988, 5). Although this 'Burmanisation', as it was called, was primarily an attempt to combat the dominance of 'foreign' English and Hindi languages (Khin Yi 1988), it also served to exclude non-Burmese speaking ethnic groups from nationalists' conception of *báma/myanma* (Metro, 2011).

In post-independence times the conflict between ethnic armed groups and the Burmese military (Tatmadaw) arose largely because of unequal rights as well as the forced assimilation process of Burmanisation, best exemplified by the requirement that only Bamar language was allowed as the language of instruction in schools and for official transactions. The history that was taught was that of the dominant Bamar. This excluded the culture and languages of the more than 100 ethnic groups that comprised modern Burma. In essence though this was nothing new – the history of the Mon, Shan and Arakanese kingdoms were not part of the monastic curricula that dominated education for hundreds of years (Salem-Gervais and Metro, 2012), nor did they appear in post-independence textbooks.

The State Peace and Development Council (SPDC)²¹ used school textbooks to reinforce links between the military regime and Myanmar's past, creating the myth that the Bamar kings defeated ethnic minorities and ruled supreme. Metro (2011: 56) shows that what she calls a '*trinity of activities – national unification, economic development, and religious patronage*' were carried out by the SPDC and by the kings who are 'heroised' in the textbooks. This relegated anti-colonial nationalists to the second rung of heroes, behind the Great Kings. The prioritisation of the Great Kings meant that almost all of the history sections of history and geography textbooks were dedicated to kings Anawratha (1044-1077 CE), Kyansittha (1030-1112/3) Bayinnaung (1551-1581 CE), and Alaungpaya (1752-1760 CE). In textbooks the actions of these Kings mirrored the actions of the SPDC, lending a spurious legitimacy to the military regime (Metro 2011). The kings and heroes of the other ethnic groups are only mentioned in relation to the Burman kings, so that the Mon, whose history is more closely related to the Burmans than is other ethnic groups, received more textbook space than other ethnic historical figures.

²¹ Previously known as SLORC and in power from 1990-2011.
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

Whilst the kings rule supreme in the Myanmar textbooks, the Burmanisation process actually starts with ancient history. The Pyu entered the Irrawaddy valley from present day southern China in 2nd century BCE. Buddhism came to the Pyu through trade with India, converting most of the population that lived in city states such as Halin, Beikthano and Sri Ksetra. The Pyu dominated the area until the advent of the Pagan empire in the 11th century CE. The Pyu settlements were then absorbed into the expanding Burman empire, their language becoming extinct in the late 12th century CE and Pyu histories being absorbed by the Bamar. The textbooks project Burman identity back onto the extinct Pyo culture – presenting them as ‘proto-Burmans’ (Salem Gervais and Metro 2012). Whilst the textbooks did acknowledge the non-Burman early cultures such as the Mon (entered today’s Myanmar in the 6th century CE) and the Rakhine kingdoms (in existence since BCE, but notable kingdoms such as Vessali starting in 327 CE), the emphasis remained on the Burmans. According to Rose Metro, the 5th class history textbooks covered the Stone Age, calling it ‘Upper Burman’ culture – ‘although how they would know that these people identified as Burman is obviously unclear’.²²

Post 2012 Myanmar started a profound, yet incomplete reform process, including education reforms (Lall, 2016). At the time of writing is unclear how much of the post 2015 reformed textbooks will have altered the space given to non-Burman histories (Lall, 2021). The role of the Pyu as the origins or Buran culture is likely not to have been changed, allowing for the myth of a continuous Bamar culture for several millennia to continue. What did change as part of the wider education reforms was the development of local curricula to support the language and culture of ethnic groups in ethnic states. Whilst the future of these local curricula is unclear at the time of writing, the locally developed books include more information on non-Burman history, such as the Mon or Shan. Unlike in the main history textbooks, ancient cities such as Thaton, are the topic of specific lessons (Salem Gervais and Raynaud, 2020).

Myanmar’s use of history as a political tool is similar to that of India, however the focus remains on the post Pagan era – i.e. after the 11th century CE, which is depicted as a Bamar Golden Age. The little bit of ancient history that is taught is suitably adapted to underpin a continuous

²² Email Dr Rose Metro 13th April 2021 – She also pointed out that outside of history books, in state newspapers, there has been the claim, with little evidence, that humans originally evolved in Myanmar, not Africa.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

Bamarculture from antiquity to the modern day, supporting the ideas of ethnic and cultural superiority vis-a-vis other ethnic groups.

Conclusion

In *Educating the "Right way"*, Apple (2001) describes how social movements and the state can interact to create certain conditions in which conflicts arise over official knowledge and its control. Whilst every state attempts to perpetuate itself through the transmission of culture (Pai and Adler 2001), in India, Pakistan and Myanmar the education policy and matching textbooks are used to transmit an interpretation of majority culture which divides society into majority and minority segments with effects reaching well beyond the classroom. In India's case mainly Muslims, but also Christians, have been vilified as having loyalties outside India. This division of Indian society has been reflected in violent communal clashes, not least in Gujarat where between 1000 and 2000 Muslims lost their lives in 2002 (Human Rights Watch, 2002 and Engineer, 2003). In Pakistan Hindus and Christians have been discriminated against, often threatened by Pakistan's blasphemy laws (Curtis 2016) and in Myanmar the ethnic nationality population are treated differently from the majority Bamar resulting in six decades of ethnic conflict (South and Lall 2017). What is interesting in all three cases is the obsession with the unbroken and pure lineage of a particular ethnic and or religious group for centuries or even millennia: for Hindus in India since the Vedic Golden Age, for Burmans since the Pyu and for Pakistanis, an Islamic identity since Muhammad Bin Qasim, cutting them off from any previous non-Islamic roots, to make sure there are no links to Hinduism. None of this has much to do with historical facts, that would have seen ethnic and religious groups mingle across the ages.

Re-writing history is in itself part of the growth of historical knowledge. However, while the pursuit of historical objectivity is a noble ideal, the writing and rewriting of history are always informed by political and ethical concerns, not to mention prejudices. It is thus always advisable to approach historical accounts with a healthy dose of skepticism. In some cases the politicization of history is more flagrant than in others. When certain facts are altered, the motives for such changes have to be questioned and analysed. Cleansing history of those that are to be disowned, smacks of politisation. It should be remembered 'that history is taught to open the minds of school children not to politicize or socialize them' (Bhargava, 2003).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

The religious nationalist use of the history textbooks in India, Pakistan and Myanmar are part and parcel of the contemporary political elites to put the dominant ethnic and religious groups at the centre of the nation. For their historians, revisiting history, including ancient history is not simply about differentiating the other, but finding the 'self' that is present in the culture of the country and has been for centuries or even millennia.

References

ADENEY, K. and Lall M. 'Institutional attempts to build a 'national' identity in India: Internal and external dimensions' *India Review* Vol.4 Number 3, 2005 pp. 258-286.

APPLE, M. W. The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse*, 14 (1), 1993, 1-16.

APPLE, M. W. *Educating the 'Right Way'*. New York: Routledge, 2001.

BHARGAVA, R. What is Indian secularism and what is it for?, *India Review*, 1 (1), January: 1-32, 2002.

BLOM HANSEN, T. *The Saffron Wave: Democracy and Hindu Nationalism in Modern India*, Princeton University Press, Princeton, 1999.

BOURDIEU, P. The thinkable and the unthinkable, *Times Literary Supplement*, 15, 1971, 1255-6.

CARRETERO, M., RODRÍGUEZ-MONEO, M., &ASENSIO, M. History education and the construction of a national identity. In M. Carretero, M. Asensio, & M. RodríguezMoneo (Eds.), *History education and the construction of national identities*, 2013, (pp. 1-14). Charlotte: IAP.

CHARNEY, M. *Powerful Learning: Buddhist literati and the throne in Burma's last dynasty, 1752-1885*. Ann Arbor: The University of Michigan, Center for South and Southeast Asian Studies, 2006.

CHATURVEDI, V. (Ed). *Mapping Subaltern Studies and the Postcolonial*. London: Verso, 2000.

CHRIS, C. Paradigms regained: towards a historical sociology of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 1994, 26(1), 1-29.

CURTIS, L. Religious Freedom in Pakistan: Glimmers of Light on a Darkening Horizon, *The Review of Faith & International Affairs*, 2016, 14:2, 23-30,

DATTA, P. K. Hindutva and its "Myhstory", in, *Seminar* no. 522 'Rewriting History', February (last access: 17.05.2010), 2003.

ENGINEER, A. A. Communal Riots in 2002: A Survey. *Economic and Political Weekly*, January 25th, 2003.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 107-127.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

GUICHARD, S. *The Construction of History and Nationalism in India: Textbooks, controversies and politics*, New York, NY: Routledge, 2010.

HOUTMAN, G. *Mental Culture in Burmese Crisis Politics: Aung San Suu Kyi and the National League for Democracy*. Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa, Tokyo University of Foreign Studies, 1999.

HUSSAIN, A. and SAFIQ, I. *Teaching intolerance in Pakistan: Religious bias in public school textbooks*. United States Commission on International Religious Freedom, 2016. Available at: <https://hsdl.org/?view&did=794028> (accessed January 2020).

HUMAN RIGHTS WATCH. 'We have no orders to save you.' State Participation and Complicity in Communal Violence in Gujarat. *Human Rights Watch* Vol.14, No.3 (C), 2002.

JAIRAM, P. *HINDUISING THE IDEA OF INDIA - The Bharatiya Janata Party and the Writing of School History Textbooks in Rajasthan*, Unpublished PhD thesis, Kings College London, 2021.

KHIN YI. *The Dobáma Movement in Burma (1930–1938)*. Ithaca, NY: Cornell University, Southeast Asia Program, 1988.

LALL, M. 'Indian education policy under the NDA government' in K. ADENEY and L. SAEZ (eds.) *Coalition politics and Hindu nationalism*, Routledge, London, 2005, pp. 153-170.

LALL, M. *Educate to hate: The use of education in the creation of antagonistic national identities in India and Pakistan*. Compare, 38 (1), 2008, 103-119.

LALL, M. 'Globalisation and the fundamentalisation of curricula – lessons from India', in LALL, M. and VICKERS, E. (eds.) *Education as a Political Tool in Asia*, Routledge, London, 2009a, pp 157-178.

LALL, M. 'Education dilemmas in Pakistan – the current curriculum reform', in LALL, M. and VICKERS, E. (eds.) *Education as a Political Tool in Asia*, Routledge, London, 2009b, pp. 179-197.

LALL, M. 'What role for Islam today? The political Islamisation of Pakistani society' in LYON, S. and EDGAR, I. (eds.) *Shaping a Nation: An Examination of Education in Pakistan*, part of the series Oxford in Pakistan Readings in Sociology and Social Anthropology, Oxford University Press, Karachi, 2010, pp. 96-113.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 107-127.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13770

LALL, M. *Understanding Reform in Myanmar, People and Society in the wake of Military Rule*, Hurst Publishers, London, 2016.

LALL, M. *Myanmar's Education Reforms – a Pathway to Social Justice?*, UCL Press, London, 2021. <https://www.uclpress.co.uk/collections/contact-115936/products/139468>

LALL, M., & VICKERS, E. *Education as a political tool in Asia*, London: Routledge, 2009.

LIPMAN, P. Education accountability and repression of democracy post-9/11. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2 (1), 2004, 52-72.

METRO, R. 'History Curricula and the Reconciliation of Ethnic Conflict: A collaborative project with Burmese migrants and refugees in Thailand'. PhD dissertation, Cornell University, 2011. <https://core.ac.uk/reader/6103710>.

NANDA, M. Intellectual Treason. *New Humanist*, Vol. 12, No. 1, 2005.

NASEEM, M. A., & STÖBER, G. Textbooks, Identity Politics, and Lines of Conflict in South Asia. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 6 (2), 2014, 1-9.

NATIONAL CURRICULUM FRAMEWORK (NCF). National Council for Educational Research and Training, 2000. Available at: http://www.ncert.nic.in/oth_anoun/NCF_2000_Eng.pdf , 12.

PAI, Y. and ADLER, S. *Cultural Foundations of Education*, 3rd ed., Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

ROY, K. The new NCERT Textbooks, in *Rewriting History*, Seminar, number 522, February 2003, <http://www.india-seminar.com/>.

SALEM-GERVAIS, N. and METRO, R. 'A textbook case of nation-building: The evolution of history curricula in Myanmar'. *Journal of Burma Studies*, 16 (1), 2012, 27-78. <https://doi.org/10.1353/jbs.2012.0003>.

SALEM-GERVAIS, N. and RAYNAUD, M. *Teaching Ethnic Minority Languages in Government Schools and Developing the Local Curriculum: Elements of decentralization in language-in- education policy*. Yangon, Myanmar: Konrad-Adenauer Stiftung Ltd, 2020.

SAIGOL, R. *Becoming a Modern Nation: Educational Discourse in the early Year of Ayub Khan (1958-64)* Council of Social Sciences, Islamabad, Pakistan, 2003.

SLEETER, C. 'Critical multicultural curriculum and the standards movement', *English Teaching: Practice and Critique*, Vol. 3, number 2, 2004, pp 122-138.

SOUTH, A. and LALL, M. (eds.). *Citizenship in Myanmar: ways of being in and from Burma*, ISEAS, Singapore and Chiang Mai University Press, Thailand, 2017.

TANEJA, N. *BJP Assault on Education and Educational Institutions*, 2003, http://www.cpiml.org/liberation/year_2001/september/saffronimp.htm

THANT MYINT-U. *The Making of Modern Burma*. New York: Cambridge University Press, 2001.

VICKERS, E. and JONES, A. (Eds) *History education and national identity in East Asia*, New York: Routledge, 2005.

Textbooks used for quotes

India

Class VI: *India and the World* (2003) by Makkhan Lal, Sima Yadav, B.K. Banerjee and M. Akhtar Hussain. New Delhi, NCERT.

Class VII: *India and the World* (2002) by Sima Yadav, Basabi Khan Banerjee, Sanjay Dubey and Themmichon Woleng. New Delhi, NCERT.

Class XI: *Ancient India* (2002) by Makkhan Lal. New Delhi, NCERT.

Swarnim Bharat in Saamajik Vigyaan, A Social Science Textbook for Class X, Rajasthan State Textbook Authority, Jaipur, 2017.

Pakistan

Qasir (1991) *Imprints of the Past*, Pakistan Studies textbook.

A ESCRITA DA HISTÓRIA ANTIGA ESCOLAR NOS ANOS DE 1820-1830: O CASO DO *PRÉCIS DE L'HISTOIRE ANCIENNE* E A NARRATIVA ACERCA DOS GREGOS DE AUGUSTE POIRSON

Luís Ernesto Barnabé¹

Resumo

A História enquanto disciplina escolar tornou-se cada vez mais presente ao longo do processo de escolarização desencadeado pelos debates iluministas e a Revolução Francesa, ainda que com contornos muito distintos daquilo que nos é familiar atualmente e formata nossos livros didáticos. A coleção de *Précis de l'Histoire* se apresenta como um artefato especial para a análise desse processo: composta por cinco volumes e cuja publicação aparece completa em 1830, sendo prescrita desde então para os *collèges* parisienses como um curso de história, na acepção moderna do termo. O artigo objetiva analisar a construção narrativa, feita por Auguste Poirson, acerca dos gregos e sua origem presente nas segunda e terceira edições (1828; 1831) do *Précis de l'Histoire Ancienne* para demonstrar: a datada indefinição de fronteiras para a escrita de um compêndio destinado ao uso escolar; e também, nos termos da nascente historiografia profissionalizada, o debate entre inteligibilidades antigas e modernas. Ao mesmo tempo, propõe reflexões acerca da escrita da história Antiga escolar tendo como horizonte o escopo temporal entre o início e o fim do século XIX e o início do século XX.

Palavras-chave

História antiga Escolar; livro didático; gregos antigos; eurocentrismo.

¹ Professor Doutor – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, Brasil. E-mail: luis.ernesto@uenp.edu.br.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-151.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

Abstract

History as a school subject has made itself more and more present throughout the schooling process triggered by enlightened debates and The French Revolution, although with some distinct aspects from what is common to us and substantiates our textbooks nowadays. The *Précis de l'Histoire* collection manifests as a special piece for analysis: comprised of five volumes in which its publishing appears complete in the 1830s, being prescribed to the Parisian *collèges* as a History program, in its contemporary concept. The current work proposes to analyze Auguste Poirson's narrative composition concerning the Greek and its origin displayed in *Précis de l'Histoire Ancienne* second and third edition (1828; 1831) to illustrate: the dated unclearness of writing boundaries to an scholar compendium; and also, concerning proficient historiography, the argument between old and modern intelligibility. Simultaneously, it suggests thoughts on writing school ancient history having the time frame scope as a guideline amongst the beginning and the end of the 19th century and the start of the 20th century.

Keywords

School Ancient History; textbooks; Ancient Greek; eurocentrism.

Introdução

O interesse de pesquisadores brasileiros de História Antiga pela área do ensino da disciplina começou a aparecer no início dos anos 2000 (Silva; Gonçalves, 2001; Funari, 2003), e foi significativamente acentuado na década seguinte por conta da repercussão das versões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), mas não exclusivamente por causa dela. Decorrente da inquietação de pesquisadores de alguma forma vinculados ao ensino básico, constituiu-se assim uma frente ampla que apresentava desde análise crítica a livros didáticos e currículos à formulação de propostas de abordagens e produção de materiais didáticos.

Contudo, ainda se carece de um panorama sistematizado que avalie a escrita da História Antiga em manuais escolares das primeiras décadas do século XIX até o presente. Tal empreita se justifica, pois entendemos que a escrita de qualquer tema histórico em um livro didático atual deve ser compreendida analogicamente a sobreposição de camadas estudadas pela estratigrafia, ou seja, camadas de historiografia que podem ora se acomodar, suprimir as anteriores ou ainda limitar as porvindouras. Em outras palavras, uma vez reconhecidos o caráter específico da disciplina escolar e a historicidade das práticas sociais da escrita desta modalidade de história, os mecanismos que operam distintas (conflitantes ou complementares) inteligibilidades acerca do passado tornam-se mais compreensíveis.

A formulação de tais premissas requer uma breve remissão ao debate acerca do campo da História das disciplinas escolares, especificamente da História e de uma parte dela, a História Antiga – parte essa cujo volume variou ao longo do tempo, sendo inclusive quase que predominante no início do século XIX em relação ao todo; logo, isso por si só justifica o estudo da escrita da História Antiga escolar para se aproximar da própria história do ensino de História como um todo.

André Chervel (1990) trata da historicidade das próprias disciplinas, por redefini-las como produções coletivas das instituições de ensino, e não mais como reflexo simplificado de conhecimentos vindos de outro lugar, além de considerar que a especificidade de uma disciplina não deve ater-se apenas aos seus conteúdos, mas também levar em consideração suas finalidades e propósitos. Em sua análise, a própria noção de disciplina escolar é entendida como objeto fruto de processo histórico de longa duração que se consolida às vésperas da I Guerra Mundial (Chervel, 1990: 178); no caso específico da disciplina História, o ponto final do processo verifica-se pelo descolamento por completo da disciplina das humanidades, quando esta, definitivamente derrotada, iniciava um

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-151.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

processo de extinção nos programas escolares franceses em 1906² (Chervel; Compère, 1999: 163-164).

Annie Bruter (2005), ao abordar especificamente a disciplina de História na França, aprimora o debate ao realçar a necessidade de considerar não apenas o momento apareceu um ensino de História semelhante ao de hoje, mas questionar também em que consistiam a história e seu ensino antes desse momento. Afinal, datar o nascimento do ensino de História não se limita ao critério do aparecimento de horários e planos de estudo, pois requer uma investigação “mais abrangente, mais emocionante também, sobre o modo de elaboração de seus conteúdos e métodos de ensino, bem como sobre as necessidades sociais às quais eles respondem” (Bruter, 1997: 9). Para a autora, considerar a longa duração e sua complexidade prescinde, portanto, da inclusão da análise dos materiais e das práticas escolares verificáveis no Antigo Regime, uma vez que inegavelmente a História está presente no ensino, mesmo que não se trate da concepção administrativa de disciplina escolar como entidade regida por disposições regulamentares às quais estamos familiarizados e que adquiriu na França seus primeiros contornos na década de 1810 (Bruter, 2006: 9). Somente na virada do século XIX será possível identificar a emancipação da História, como disciplina plenamente autônoma, ensinada por professores especializados, e com alcance a praticamente todas as crianças francesas (Bruter, 2010: 16).

Os autores se basearem em documentação e realidade francesa, mas ainda assim, tal referencial torna-se válido na medida em que o estado atual dos livros didáticos brasileiros está no horizonte, pois é inegável a influência francesa no ensino da História no Brasil desde o século XIX. O próprio *Précis de l'Histoire Ancienne* (doravante PHA) fora adotado no Imperial Colégio de Pedro II em 1838 e traduzido por Justiniano José da Rocha.

O sumário de duas obras brasileiras do último Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) nos revela como atualmente se organiza a narrativa dos gregos – aquilo que o leitor já reconhece da memória enquanto estudante: “Capítulo 7: Grécia: o berço da democracia. As origens da Grécia. Chegam os dórios. O nascimento da pólis. Duas potências gregas. O Império Greco-Macedônio” (Seriacopi, Seriacopi, 2018: xl);

Capítulo 8: O Mundo Grego e a Democracia. Grécia antiga: localização. Grécia Primeiros tempos. Do oikos à cidade-Estado. A cidade-Estado. O que levou os

² Cf. Chervel e Compère (1999: 163): “a partir dos anos de 1820 o conceito de universitário vem coincidir com o conceito de ensino secundário, o que significa a contestação das humanidades clássicas, enquanto uma parte dos estabelecimentos religiosos freiam a todo custo uma evolução que parece indiscutível”.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-151.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

gregos a se expandirem? Atenas. A democracia ateniense. O século de Péricles. Escravos, mulheres e estrangeiros. Esparta. Política em Esparta. Sociedade Espartana. Os deuses e os heróis gregos; uma religião cívica; Os Jogos Olímpicos (Boulos, 2018: 5).

A consistente análise de Regina Bustamante (2017) da abordagem da “Grécia Clássica” em sete coleções de livros didáticos brasileiros do PNLD 2011 nos convida para um exercício de interlocução. Ela aponta para a existência de uma perspectiva atenocêntrica compartilhada culturalmente, e identifica a naturalização tanto da tradição de escrita da história grega que faz uma ligação direta entre antigos, como Heródoto e Tucídides, passando por historiadores romanos, e modernos, de Hume e Gibbon a Niebuhr, Guizot, Ranke, Bancroft e Motley; como da utilidade atenocêntrica aos propósitos nacionalistas caros ao século XIX. Estes autores em específico foram mencionados por Bustamante em alusão comparativa com o mosaico de 1896, *História*, de Frederick Dielman (1847-1935), presente na biblioteca do Congresso dos EUA, indicando o enraizamento da base narrativa atenocêntrica no Ocidente. Tal como afirma Guarinello (2013), a História Antiga passa a compor uma memória social em decorrência de um projeto de nação promovido pela elite brasileira no século XIX que apenas se legitima quando filiado ao modelo de civilização ocidental; processo esse replicado para o continente americano como um todo.

A noção de base atenocêntrica compartilhada nos interessa pois reforça a premissa da permanência de camadas antigas de historiografia nos livros didáticos mais recentes, mas ao mesmo tempo demanda o interesse por uma análise minuciosa do século XIX, de modo que sejam percebidos cortes, tensões ou até continuidades. Para tratarmos dos livros didáticos atualmente, é preciso considerar a constituição do campo historiográfico, mas sobretudo, a consolidação da disciplina escolar nos termos de Chervel e Bruter, o que implica para ambos os casos não tomar o século XIX como um período monolítico.

Cabe ainda, incluir as contribuições de Alain Choppin (2009) que, ao tratar da progressiva redução da profusão léxica que refletia a complexidade do estatuto do livro escolar na sociedade, afirma que, ao longo do processo de construção na Europa de sistemas educativos, a uniformização dos conteúdos e métodos provocou uma autonomização da edição escolar (Choppin, 2009: 25). Isso acarretou em padronizações, e ao mesmo tempo fabricou livros campeões de venda, graças sobretudo a vinculações com o Estado ou com a História acadêmica, anunciadas estrategicamente nos frontispícios das obras. O caso de Ernest Lavisse é o maior expoente (Bruter, 2010: 16).

Em se tratando da escrita da História Antiga escolar, os compêndios das últimas duas décadas do século XIX trazem um marco expressivo. Há um rompimento com a narrativa da História Sagrada em alguns compêndios, e a abordagem que inclui a Pré-História, cara a um discurso de modernidade, ganha espaço. Obviamente, não foi um avanço homogêneo sobre todas as publicações da época, capaz de extinguir as narrativas de História Sagrada. Um bom exemplo é Charles Seignobos. Apesar de não ser especialista na área de História Antiga, sua História da Civilização, publicada em meados dos anos de 1880, influenciou professores e autores pela fama ou correlação que se fazia do autor com ideais republicanos, como foi o caso do Brasil (Bittencourt, 2018: 136). O compêndio para uso escolar, traduzido e editado por aqui pela Francisco Alves, apresenta estrutura organizacional dos capítulos, muito próxima àquela dos livros didáticos brasileiros atuais, inclusive no que se refere ao atenocentrismo, realçando o antagonismo espartano de Tucídides: “Os Gregos; O povo grego. A religião grega. Esparta. Atenas. As artes na Grécia. Conquista da Ásia pelos gregos” (Seignobos, 1914: 319).

Como será demonstrado na sequência, a escrita da História da Grécia por Auguste Poirson, empreendida durante as décadas de 1820 e 1830, apresenta semelhanças, mas evoca outros aspectos que indicam ao mesmo tempo: as tensões específicas do debate historiográfico daquele momento, e a não linearidade no processo de sedimentação e padronização de conteúdos da história escolar. Por isso, a consolidação do padrão narrativo dos gregos tal como conhecemos hoje deve ser entendida como posterior, muito mais provavelmente a partir das edições publicadas ao final do século XIX. Cabe então propor balizas que fomentem a constituição de uma periodização para história da escrita História (Antiga) escolar. Com efeito, a proposta do artigo consiste em realizar um recuo para os inícios do século XIX, mais precisamente alcançando o *PHA*, de Charles Cayx (1793-1858) e Auguste Poirson (1793-1871), publicado em 1827, com segunda edição em 1828 e terceira em 1831.

Enfim, o presente estudo se propõe a oferecer uma pequena contribuição ao debate analisando um artefato situado entre os anos de 1820 e 1830. Destarte, o *PHA* está posicionado em convergência cronológica com as periodizações temáticas propostas por Kostas Vlassopoulos (2007) na análise sobre a predominância do conceito de pólis no estudo da história grega: o período que antecede a Revolução Francesa, e desta até 1860; e por Martin Bernal (1993) acerca da transição ocorrida entre finais do século XVIII e início do XIX entre os *Modelos Antigo* e *Ariano*: 1790-1830, período denominado Helenomania I.

De modo mais particular, o enfoque da análise proposta recairá sobre a presença dos gregos na composição da narrativa: acerca da escrita dos inícios da sua história, presente nos capítulos e na introdução do *PHA*; mas também acerca do papel que os gregos desempenham na configuração da estrutura do *précis*, ou seja, as análises do sumário e da introdução permitem compreender o que autores do século XIX esperavam dos gregos em termos de inteligibilidade do passado.

O processo de constituição dos *PHA*: comparativo entre a 2ª e a 3ª edição

Longe de qualquer movimento aleatório, nossa escolha se justifica na medida em que foi a primeira tentativa na França de se consolidar a História enquanto disciplina escolar por meio de ações gestadas a partir do Estado, ou mais precisamente no interior dele, por meio da *Commission Royale de l'Instruction* a partir de 1815. É importante frisar que os ritmos pelos quais uma disciplina escolar se constitui não são determinados necessariamente pelos aspectos políticos de um regime de Estado. Mais que uma política de um governo em específico, o que se percebe é a iniciativa de um grupo de intelectuais com forte influência de Guizot (ambos autores do *PHA* foram seus ex-alunos) que conseguiu se manter no espaço institucional, mesmo em momentos de retrocessos impostos pelo governo ultra, temerário dos ecos da Revolução Francesa. Medidas como a aprovação de programa restrito majoritariamente à história bíblica e à antiguidade e com recomendação aos professores para se ater aos fatos e evitar qualquer discussão política foram algumas dessas ações (Delacroix; Dosse; Garcia, 2012; Bruter, 2005). Além de integrarem a referida comissão, os autores também foram os primeiros professores nomeados para as primeiras cadeiras de História e Geografia dos colégios parisienses a partir de 1818.

Os trabalhos destes indivíduos resultaram na prescrição de um programa oficial para o nível secundário, influenciado marcadamente pelas tabelas cronológicas e sincrônicas desenvolvidas na Universidade Göttingen desde o século XVIII; e alguns anos depois, em uma coleção de compêndios escolares. O *PHA*, em conjunto com os demais volumes produziam uma meta narrativa que partindo do Éden, alcançava o ano da Revolução Francesa: *Précis de l'Histoire de la république romaine*, de Charles Du Rozoir; *l'Histoire des Empereurs Romains et de l'Eglise pendant les quatre premiers siècles*, de Edouard Dumont; *Précis de l'Histoire du moyen âge*, de Chrysanthé-Ovide Des Michels; e finalmente, *Précis de l'Histoire moderne*,

de Jules Michelet³. Como foi mencionado anteriormente, a predominância quantitativa da Antiguidade no curso de História proposto é explícita: três dos cinco volumes, e tais critérios remetem à continuidade de uma concepção de ensino do passado que remonta ao Antigo Regime. Não menos importante, deve-se ressaltar que independente do período histórico, a maneira pela qual se pretendia abordá-lo passava a evocar pressupostos científicos da nascente historiografia profissionalizada, a qual buscava separar a história das belas-letras.

Entre as duas edições do *PHA*, 2ª em 1828 e 3ª em 1831, ocorreram significativas reorganizações formais (Barnabé, 2019). Essencialmente, em termos estruturais de organização, o compêndio conciliava a tradição eusebiana da escrita de uma história universal com a perspectiva do iluminismo alemão, da valorização dos desenvolvimentos econômicos e técnicos. A primeira se remete ao que Pierre Vidal-Naquet (2002: 151) denomina de “eixo da *Preparação Evangélica*: Diodoro, Eusébio, Dante e Bossuet”, isto é, as formulações historiográficas de Eusébio de Cesareia (265-339) para uma História Universal capazes de fundir as narrativas judaico-cristãs e greco-romana, e que atravessam os séculos subsequentes. Com efeito, os capítulos do *PHA* nas duas primeiras edições estavam reunidos em épocas, seis no caso – explícita alusão terminológica a Bossuet.

Já a segunda, imitava a sequência narrativa de Arnold Hermann Ludwig Heeren (1760-1842), futuro professor de Göttingen entre 1820 e 1840, e autor de importantes trabalhos desde a última década do século XVIII. A perspectiva de História Mundial⁴ de Heeren (1827), ignora a polêmica da gênese da história humana. A narrativa, que tem como mote principal a sucessão dos impérios, inicia com as monarquias Assíria e Babilônia. Os gregos são objeto de nove dos trinta e dois capítulos: 11. História dos Estados da Grécia, 12. Períodos antes de Tróia, 13. Da Guerra de Tróia até a guerra contra Persas; 14. Estados helênicos do interior da Grécia; 15. Estados Helênicos do interior da Grécia: Esparta e Atenas, 16. Pequenos estados do Peloponeso: Arcádia, Argos, Corinto, etc., 17. Grécia do meio: Megara, Boécia, Focida, Lócrida, Etólia, etc., 18. Grécia do Norte: Tessália

³ Provavelmente a fama da coleção, e não um ou outro volume individualmente, chamou a atenção das autoridades brasileiras interessadas em adotar manuais escolares para o Imperial Colégio de Pedro II em 1837, dentro de uma perspectiva de trazer o que havia de mais moderno na Europa. Importada em sua totalidade, e posteriormente traduzidos os dois primeiros volumes por Justiniano José da Rocha, isso poderia ser também uma boa justificativa para a análise da obra. Tal discussão pode ser melhor acompanhada em Barnabé (2019a).

⁴ Para melhor compreensão da conceitualização da História Mundial [*Weltgeschichte*] como ciência-mestra ante a antiga História Universal [*Universalhistorie*] ver Koselleck (2006); Fillafer (2017).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-151.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

e Épiro, 19. Ilhas Gregas: Corcyra, Aegina, Eubéia, Ciclades, Creta, Chipre, 20. Colônias gregas: Ásia menor; Mar do norte; Trácia e Macedônia; Itália. Em seguida, avança até persas, macedônicos e romanos. Era prática recorrente dos historiadores modernos até o século XVIII acompanhar o relato das fontes antigas, ou em tentar escrever acerca de períodos desamparados ou em produzir compilações reunindo todas narrativas possíveis em um único relato (Vlassopoulos, 2007: 17). Não há, nesse sentido, conflito em termos de escrita entre as duas tradições, mas ao contrário, a amplitude espacial e temporal das cidades gregas (graças sobretudo às fontes gregas lidas em *continuum* desde o Renascimento) garantia legitimidade histórica para o relato dos impérios como também da constituição de sistemas, como afirma Heeren:

(...) a formação dos Estados, as mudanças em relação às suas constituições, e a direção que isso imprime ao comércio do mundo, com a contribuição de cada nação por meio do estabelecimento de suas colônias (Heeren, Prefácio da 1ª edição alemã, 1799, apud 1827: viii).

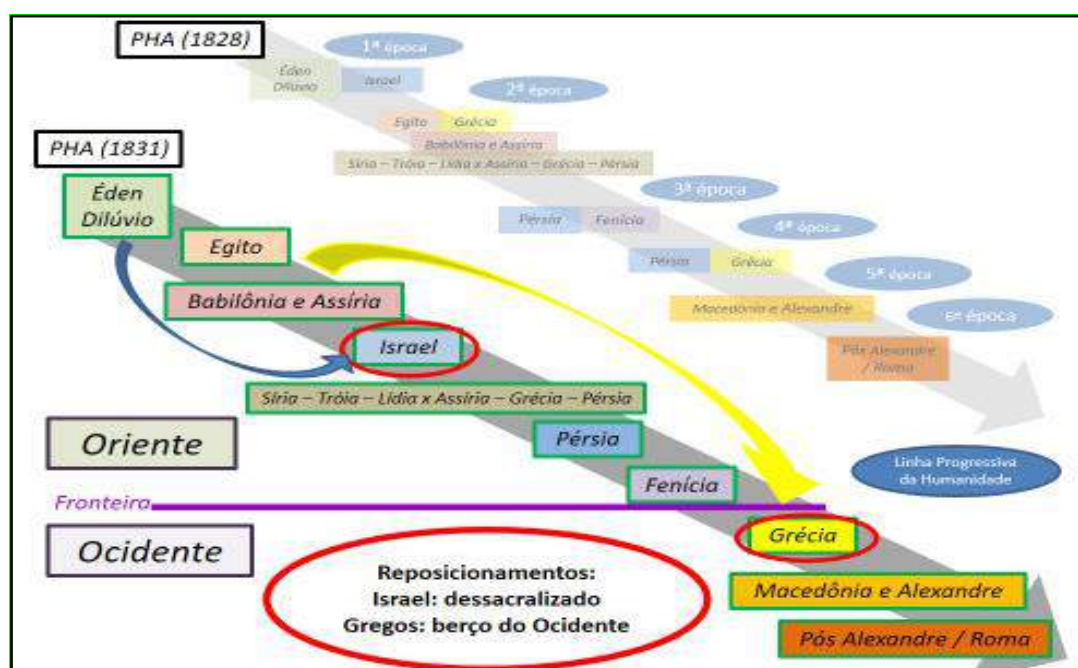
A acomodação no *PHA* dessas duas inteligibilidades, em termos de forma, produz uma obra com a seguinte disposição na 2ª edição: a primeira época relata o éden, a segunda a trajetória do povo hebreu até a dominação persa, que a propósito, serve como pivô para a narrativa dos demais: egípcios, gregos desde o “estado selvagem”, babilônios e assírios, sírios, troianos e lídios. Se a terceira época apresenta os persas, a quarta narra toda conjuntura da expansão desse império pelo espaço grego até a morte de Alexandre, na quinta época, e cabe à sexta detalhar cada um dos reinos dos sucessores de Alexandre e, vislumbrar um novo pivô cronológico nos romanos (Cayx; Poirson, 1828). Nada diferente da narrativa de Heeren (1827) quando se comparam os sumários.

Já na 3ª edição (Cayx; Poirson, 1831), o conceito de épocas é abandonado, o que não significa em uma reorganização brusca na ordenação e na escrita dos capítulos, e tampouco em abandono dos pressupostos e argumentos da história sagrada, como se verifica na reescrita do primeiro capítulo, que mantém o relato bíblico e acrescenta uma discussão de cunho teológico inspirada em texto de Frayssinous, Bispo de Hermópolis, Ministro dos Assuntos Eclesiásticos e da Instrução pública de 1822 a 1828 (cf. Barnabé, 2019: 89-95). Há contudo, significativa alteração no posicionamento de gregos e hebreus na narrativa.

A perda da primazia sofrida pelos hebreus – agora realocados para depois de Egito e Mesopotâmia (que resultará em obras décadas depois na acomodação com fenícios e persas em capítulo único) – indica mais uma etapa de crise na inteligibilidade da História Sagrada, já em cheque desde

o século XVIII, ou antes (Fillafer, 2017). A narrativa dos capítulos que tratam dos hebreus (6 e 7; mas também os relativos a assírios e babilônios) se pautam pelo relato bíblico, e não poderia ser de outra forma naquela momento, sem resultados consistentes de escavações arqueológicas e ampliação de arcabouço documental de décadas posteriores. Os questionamentos em nível de inteligibilidade contrastavam com “a imagem mítica do Antigo Oriente” (Liverani, 2016).

Mas especificamente em relação ao caso grego, a narrativa presente nos capítulos sofre alterações, e, sobretudo, seu reposicionamento no fio de inteligibilidade demarca claramente a ressignificação da Grécia como fronteira entre Oriente e Ocidente. Na 2ª edição os oito capítulos dedicados aos gregos apareciam logo após os capítulos acerca dos egípcios: 7. Desde o estágio selvagem, 8. Até o fim da primeira civilização, 9. Tempos heroicos (1350-1190), 10. Do século XII ao século VI, 11. Atenas até as guerras persas, 12. Esparta, 13. Colônias gregas na Ásia Menor, norte do Ponto e Mediterrâneo, Colônia na Sicília. Ao passo que, na 3ª edição, entre egípcios e gregos estão assírios e babilônios; hebreus; sírios, Tróia e Lídia; persas; e fenícios. Dois novos capítulos, nos quais Poirson busca inserção no debate acerca da origem dos gregos, abrem a série grega: 12. Exposição dos diversos sistemas sobre a origem dos gregos, e 13. Esclarecimentos sobre as certezas dos tempos heroicos. E na sequência: 14. Estado primitivo da Grécia, 15. Esparta até a guerra médica, 16. Atenas até a guerra médica, 17. Colônias gregas da Ásia Menor ao norte do Ponto, 18. Colônias gregas: Chipre, Creta e Mediterrâneo.



Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-151.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

Imagem 01: Comparativo entre a 2ª (1828) e a 3ª edição (1831) do PHA. Fonte: Do Autor (2021).

A tese de Martin Bernal propõe que, no período entre 1790 e 1830, o movimento ocorrido em prol do filelenismo redireciona a percepção da relação entre gregos e egípcios, de modo que, no decorrer dos anos de 1820, sustentações do *Modelo Antigo* ficam cada vez mais raras entre os especialistas “sérios” (Bernal, 1993: 264), a ponto de serem totalmente desqualificadas na década seguinte. Bernal qualifica quatro autores como figuras transição entre os dois modelos: Hegel e Marx, Heeren e Niebuhr. A forte influência de Heeren na estrutura e em diversas passagens do PHA traz indícios de como a obra reverbera as tensões daquele momento específico da construção grega ao longo do século XIX.

Concluir com base somente a partir das alterações no PHA realizadas no posicionamento dos capítulos que houve uma tomada de posição em favor da helenomania, e do corte radical entre Oriente e Ocidente, parece tentador, mas precipitado. Parece mais sensato analisar a concepção dos autores do PHA acerca dos gregos a partir de mais dois elementos da obra, além do reposicionamento grego na narrativa: o fato da introdução do compêndio não tratar da História Antiga de maneira abrangente, mas apenas dos gregos – *Introduction a l'histoire de la Grèce*; e também a reescrita parcial do conteúdo acerca dos gregos, como se verifica pela inserção dos capítulos 12 e 13 na 3ª edição.

Kostas Vlassopoulos (2007) aponta para a emergência, nesse momento, da História grega como campo independente moldado por diversos desenvolvimentos diferentes entre si, inserido no contexto complexo e difuso gestado entre os finais do século XVIII e início do XIX, quando os europeus começam a reformular as noções de sentido para as experiências com o tempo, o chamado *Sattel-zeit*, sob os impactos dos embates políticos provocados tanto pela Revolução Francesa e os movimentos reativos a ela, como pela revolução industrial, com crescente primazia tecnológica.

O simples fato de o texto introdutório de PHA tratar exclusivamente de questões referentes à civilização grega pode nos causar menos estranhamento quando observado o interesse de Humboldt em *Über das Studium des Altertums und Griechischen* (*Sobre o estudo da Antiguidade e do Grego em Particular*), rascunhado em 1793. Ambos refletem a tendência europeia em construir uma linha progressiva civilizacional, confundida com História Universal, desde a segunda metade do século XVIII, em que a Grécia adquire o *status* de infância da civilização europeia, e que

substituía o ponto de vista antigo de que os gregos eram crianças perto dos egípcios. Resignificado, o sentido pejorativo de imaturos dá lugar a um novo par binário entre velho e novo, e que, desse modo, relegava aos gregos à vitalidade da juventude ante a morosidade e até debilidade egípcia. Hegel, na primeira fase da sua vida, reconhecia que Pitágoras havia aprendido com os egípcios, tais como tantos outros empréstimos culturais, mas afirmava que os gregos haviam sabido transformar tais conhecimentos qualitativamente (Bernal, 1993: 275).

A noção de progresso em estágios é ponto pacífico em Auguste Poirson. Os gregos passaram pelos estados selvagem, nômade, sedentário e agrícola (quando conheciam e praticavam as artes), e até o testemunho de Tucídides servia como garantia dessa premissa (Poirson, 1831a: ii). É interessante como aqui há duas percepções de progresso acomodadas. Uma, de que a civilização grega passou por cada estágio até se desenvolver; e outra, que coloca os gregos, tais como os antecessores orientais, cada um como um estágio da humanidade na sua totalidade. Tomando como base excertos retirados do primeiro e do último parágrafo da *Introduction de La Histoire de La Grèce*, é possível dimensionar a problemática. No primeiro deles, Auguste Poirson reconhece que, em seu berço, os gregos receberam inúmeros empréstimos das artes, ciências, política, legislação e guerra; no segundo, conclui que o interesse pela Grécia não é indiferente à Europa, pois reconhece-a como mãe de sua civilização (Poirson, 1831a: i; xix).

No entanto, o modelo de sistemas utilizado por Heeren perde espaço, tornando-se uma tendência alternativa que no decorrer do século XIX cai em desuso. Não por acaso, ele é um autor pouco conhecido nos dias de hoje. A razão disso está na nova linguagem histórica, pautada pelos avanços da crítica documental filológica e do redirecionamento para o particular em detrimento do universal e as respectivas implicações nacionalistas (Vlassopoulos, 2007). Do surgimento dessa nova perspectiva, o caso de Karl Otfried Müller (1797-1840) e a eventual repercussão de suas ideias no PHA merecem atenção.

Auguste Poirson e o debate acerca da constituição da civilização grega

Integrante da primeira geração formada pelo sistema educacional de Humboldt, Müller destacou-se pelo domínio que possuía da filologia e da relação que estabelecia em suas pesquisas desse campo com estudos de arte e arqueologia. Se a *Altertumswissenschaft* era entendida por Humboldt como a pedra angular da *Bildung*, as obras de Müller *Geschichten hellenischen Stämme und Städte: Orchomenos und die Minyer* (Histórias sobre

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-151.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

tribos e cidades da Grécia, Orcómeno e os Minianos), publicada entre 1820 e 1824, e *Prolegomena zu einer wissenschaftlichen Mythologie* (*Prolegômenos sobre uma Mitologia Científica*), de 1825, alguns anos antes da publicação do PHA, converteram-se em pilares da *Altertumswissenschaft* (Bernal, 1993: 287). Müller incorporou a maior parte das características do período formador da história grega entre a Revolução Francesa e os anos de 1860; e seu método buscou em um primeiro momento analisar as particularidades regionais das *Stämme* e *Städte* gregas para em seguida produzir uma história grega sintética, buscando identificar uma unidade orgânica e coerente, tarefa inconclusa devido ao seu falecimento (Vlassopoulos 2007).

O método de isolar o mito a ser estudado à sua respectiva localidade posicionava-se contra o sincretismo, na medida em que defendia princípios do particularismo romântico perante o universalismo iluminista. Assim, os mitos eram reduzidos à categoria de meras especificidades locais, e, no caso dos gregos, se havia conexão entre sacerdotes gregos e bárbaros que autores antigos haviam estabelecido era senão tardia, sendo possível rastreá-la a partir dos modelos culturais e mitológicos das raças conquistadoras. Tal argumentação forjava credibilidade por meio da artimanha de reivindicar prova “em uma área onde o melhor que se pode esperar é a concorrência de fatores da esfera do minimamente plausível” e, simultaneamente, “impor o ônus da prova não sobre os que contestavam o massivo testemunho antigo, mas sobre os que o aceitavam” (Bernal, 2005: 21).

Nessa transição de percepções acerca dos gregos, o reconhecimento da influência “estrangeira” na formação da civilização grega vai pouco a pouco sendo relativizado, e pressupostos que fundamentam o racismo e o romantismo – tal como raça e língua – tornam-se ferramentas com legitimidade científica. Tais fundamentos serviam para vincular a difusão do culto de Apolo às conquistas dórias. Do mesmo modo, afirmava que a vitalidade se movimentou através do eixo norte-sul e não o contrário (Bernal, 1993: 288).

Outra frente de combate de Müller se deu contra a indofilia de Friedrich Schlegel (1772-1829) e Georg Friedrich Creuzer (1771-1858). A consolidação da indofilia perspectiva um processo entre 1740 e 1880, sendo a década de 1830 o momento do estabelecimento de “uma ideia geral de que existia uma família linguística indo-europeia. Dado o ambiente racista da época, permitiu a rápida difusão e consolidação da noção de “raça ária” indo-europeia” (Bernal, 1993: 215). Nos anos de 1830, apesar dos esforços como os de Champollion, se inicia a decadência da egiptologia de tradição egípcio-maçônica e do espírito científico da Revolução Francesa, pois vem

à carga a reação da Igreja (preocupada com a questão da datação egípcia contradizer a cronologia bíblica vigente) e a ação do romantismo e do racismo, que buscavam descolar os gregos, seja por intermédio dos novos estudos acerca da linguística, da mitologia ou da raça (Bernal, 1993: 216). A filologia comparada indo-europeia de Willian Jones constatou em 1786 que havia afinidades entre o sânscrito e o grego e o latim (mas também o gótico e o celta), em raízes verbais e formas de gramática, o que indicava para uma ancestralidade comum. Outros estudos filológicos foram iniciados por Friedrich Schlegel, que, ao vincular língua e raça, foi um dos primeiros a defender a poligênese da linguagem, com respectiva implicação na ideia de poligênese humana. Havia, de tal modo, dois tipos de línguas, as nobres línguas flexivas e as menos perfeitas, e somente as primeiras, que tinham base no indo, poderiam proporcionar inteligência clara e penetrante, e um pensamento elevado e universal. Assim, Schlegel teve um “papel primordial na transformação da filologia de mera história das línguas em interpretação da linguagem como uma força a mais que contribui para a gestação [do progresso] da História” (Bernal, 1993: 221).

Constituíam-se então uma taxonomia racial sistematicamente instaurada, na qual as origens europeias decorriam do Cáucaso, um ponto comum de onde também saíram os brâmanes, circunstância que pretensiosamente concedia aos germânicos o *status* de representantes mais puros, por terem sido os últimos a abandonar a terra original – *Urheimat*, e, conseqüentemente, a maior antiguidade e pureza à língua germânica. Na Alemanha a recém-descoberta fora batizada de *Indogermanisch*, “indo-germânica”, termo criado em 1823 por H. J. Klaproth. Contudo, o termo indo-europeu, cunhado em 1816 por Thomas Young, prevaleceu, e foi adotado por Franz Bopp, que, em conjunto com Christian Rask, havia inventariado a relação fonética e morfológica entre as línguas europeias. Resta ainda pontuar que, entre linguistas franceses e ingleses, houve reação contra esse chauvinismo alemão que vinculava sua língua em ligação direta com o latim, o grego e o sânscrito, e que assim fortalecia argumentos que somente o alemão era adequado para se exercitar a filosofia e a religião (Bernal, 1993: 217-224).

No Prefácio da 1ª edição, Cayx e Poirson afirmam que um dos objetivos do *PHA* é “esclarecer as questões já tratadas pelo conhecimento que é devido aos trabalhos de três nações [França, Inglaterra e Alemanha]”. Esclarecer significa que há pontos ainda polêmicos. Auguste Poirson reafirma na introdução: “ao invés de uma opinião pronta, eu queria produzir a minha própria”, e expõe em seguida o procedimento adotado para a pesquisa e a escrita do *PHA*, que durou dez anos (ou seja, iniciado por volta de 1817): “para não limitar minha visão e influenciar meu julgamento por ideias

estrangeiras, estudei os historiadores antigos como se até então não tivessem fornecido assunto a qualquer trabalho”. Em seguida, debruçou-se sobre os sistemas desenvolvidos por “sábios” modernos (Poirson, 1831a: i). Além dos sistemas iluministas, evocados no *PHA* na figura de Heeren, Poirson demonstra conhecimento dos recentes avanços da pesquisa histórica para a formulação de hipóteses: “analogias de línguas, comparações entre religiões, governos e artes dos diversos países”, capazes de analisar uma variada gama de documentos: “textos formais dos historiadores, geógrafos, gramáticos e mitógrafos antigos” (Poirson, 1831: 110b). Ao fazer um balanço sobre os principais personagens relacionados com a origem dos gregos, Poirson aponta três conclusões e dá mostras dos autores com quem dialoga e quais interpretações históricas tende a concordar:

1. As tradições relativas a Ogiges, Cécrops, Eblessie e outros personagens dos primeiros tempos da Grécia estão divididas; alguns os tornam nativos, outros estrangeiros, e a importância dos testemunhos é equilibrada. 2. Parece-nos impossível recusar o estatuto de alienígenas a Dânao, Cadmo, Lelex de Megara, Pelops e seus descendentes. 3. Também parece impossível ignorar a influência oriental em algumas das instituições e artes da Grécia. Nós não refutamos, relembramos, de maneira sólida, as inúmeras passagens e raciocínios alegados por Freret, Barthelémy, Clavier, M. Raoul-Rochette. Giles, M. M. Creuzer e Thiersch (Cayx; Poirson, 1831a: ii) (Tradução nossa).

E na abertura do capítulo 12, cujo principal objetivo “é saber se a civilização grega é ou não indígena”, alega que alguns identificam a populações primitivas da Grécia oriundas “das alturas do Tibete”, recebendo o nome de pelasgos (como nas teorias aportadas por Lévesque e Herbert Marsh⁵, mas que, segundo Niebuhr, as “revoluções” subsequentes deixaram poucos vestígios dispersos⁶); enquanto outros rejeitam a ideia que toda a raça humana descende de um único par e por isso apresentam “formas corpóreas, essência e língua” autóctones, conforme Larcher e Raoul Rochette⁷ (Poirson, 1831b: 110). O debate circunda sobre a discussão entre a (recém-criada) premissa da pureza grega ou a influência sofrida por outras culturas, entre poligenia e monogenia, sendo crucial para a defesa de raças superiores (cf. Bethencourt, 2018).

Logo, tornava-se alinhado ao *Modelo Antigo* na chave explicativa de Bernal, que pressupunha constantes contatos culturais, ao mesmo tempo em que supunha, com base em induções linguísticas, que a origem grega era “indo-germanica, e que viera do norte” (Poirson, 1831b: 114). Para justificar os

⁵ Trata-se de Lévesque, *Étude de l'Histoire ancienne*; Herbert Marsh, *Horoe Pelasgica*.

⁶ Trata-se de Niebuhr, *Römische Geschichte* (1811-1832).

⁷ Trata-se de Larcher, *Essai de chronologie sur Hérodote*; Raoul Rochette, *Histoire critique de rétablissement des colonies grecques*.

empréstimos culturais feitos pelos gregos, Auguste Poirson recorre (ironicamente talvez) ao apelo nacionalista: evoca que nem Heródoto que vivera na época em que “o orgulho nacional dos gregos impunha aos historiadores a obrigação de proclamar a autoctonia de sua religião e civilização” após as vitórias contra os “asiáticos” devia inspirar desprezo pelos cultos e instituições do Oriente (Poirson, 1831b: 111-112).

Em seguida, Auguste Poirson, ao analisar os fatos ocorridos entre os séculos XVI e XII, momento em que os princípios do estado de civilização foram forjados, busca caracterizar esse período como pacífico e harmonioso (Poirson, 1831a: ii). Há elementos que sugerem o conceito do espírito do comércio iluminista. Os colonizadores helenos ou orientais estabeleceram-se negociando com a população local. O caráter belicoso, de conquista não é advogado: “Nenhum estrangeiro, nenhum nativo, fundou uma grande potência pelas armas, uniu suas numerosas tribos sob a mesma lei”, pois onde a força foi empregada, em um momento posterior, os conquistadores viram-se em um pequeno número diante de uma massa, temendo ser esmagados, sendo mais razoável fazer concessões desde o início. Nessa fusão pacífica de povos, também não havia traços que diferenciasssem a população nova da velha, nem sequer vestígios de escravidão em massa ou servidão do solo. A realeza não apresentava traços de “poder absoluto”, com restritas prerrogativas ao comando militar, sacerdócio supremo e judiciário, e o “rei não pode tomar qualquer determinação que interesse à comunidade sem a ajuda dos grandes e do povo”.

Consciente de “algumas objeções” feitas a tal interpretação, Auguste Poirson busca refutá-las. Uma delas dizia que a formação da civilização grega se deu à custa da restrição da liberdade, a despeito das formas de governo asiático implantadas: “a invasão de dórios, arneios e tessálios era necessária para trazer de volta à Grécia o espírito helênico, o espírito da liberdade, banido pelos orientais”. Refuta Poirson: o “espírito da liberdade”, posto em questão, já estava presente dois séculos antes da chegada dos invasores: entre os anos 1480 e por volta de 1370, os numerosos estabelecimentos fundados pelos helenos, eólios, jônicos e aqueus no Peloponeso, na Grécia Central e na Tessália “desenvolveram os princípios, os hábitos, as leis helênicas, ofereceram à liberdade as mais fortes e extensas garantias”.

Poirson fundamenta mencionado argumento com vários exemplos, dos quais selecionamos três: a afirmação de Aristóteles de que a realeza grega não era absoluta como a dos bárbaros; na passagem de Plutarco em que Teseu mantém a divisão egípcia do povo em três classes distintas, o autor

antigo “satisfaz o elemento jônico e helênico que havia entrado na composição da nação, estabelecendo um governo popular” (Poirson, 1831a: iv); Pausânias que testemunha que desde os primeiros tempos os argivos eram apaixonados por igualdade e liberdade. Enfim, Auguste Poirson enfatiza que esses valores duraram até a chegada dos dórios, reafirmando como argumento fundamental que a liberdade e os direitos políticos para as massas não esperaram pela chegada desses povos (os dórios).

O período de estabilidade proporcionou o aumento da população, esgotando a terra e estimulando a multiplicação de cidades, o desenvolvimento da agricultura e da navegação e do comércio. Muralhas, templos, palácios e outros edifícios das arquiteturas ciclópica e helênica “igualam em solidez e ousadia as construções egípcias”, demonstram as ruínas visitadas por Pausânias ou por viajantes modernos como Wheler (*A Journey into Grece*). Além do desenvolvimento de conhecimentos como a astronomia, que seria aplicada a navegação, descritos na sessão *Arts industriels* na primeira parte do capítulo XIV (Poirson, 1831c: 191-193).

Isso tudo leva Auguste Poirson a continuar convencido (em um parágrafo que fora acrescentado na versão de 1831, para produzir ênfase) que “a Grécia possuía meios de combinar seus desígnios, unir suas forças, mais seguras e mais extensas do que na época da Guerra Médica, a Expedição de Alexandre e a guerra contra os romanos” (Poirson, 1831a: vi). Desde as eras heroicas, a Grécia havia percorrido toda trajetória necessária a um povo para chegar a uma civilização plena. O elemento delimitador entre gregos e bárbaros aparecia no argumento seguinte: “Se há algo mais ridículo do que comparar um dos reis dos cinquenta e um estados gregos com um rei de uma de nossas monarquias modernas, é igualar esses príncipes e seus súditos aos chefes e membros das hordas bárbaras” (Poirson, 1831a: viii).

O progresso da civilização grega durante as eras heroicas havia sido contestado com apoio nos relatos de Homero que definiam Aquiles e Ulisses como bárbaros rudes: o primeiro faz sua própria comida, e o segundo usa habilidades de carpintaria para fazer seu leito. Em sua refutação, Poirson conclama: sobre Aquiles, “qual dos nossos generais, em um país devastado [...] não passou pela mesma situação?” e imediatamente descreve o luxo do palácio de Menelau, testemunhado por Telêmaco; tal como as habilidades manuais de Ulisses, contrapostas às do arqueduke João da Áustria: tais informações são incapazes de provar nada contra, ou a favor, a respeito da civilização grega ou austríaca.

O ataque aos dórios, na forma como foram construídos por Müller, é desferido na sequência, ao comparar os dórios aos germanos descritos por Tácito: “homens que não sabem ler nem escrever, nem contam, e que se gloriam em sua ignorância”, não possuíam frota, construções, monumentos e tesouros como os gregos. Inimigos das cidades, arruinam cerca de setenta delas no espaço de trezentos anos. Comércio e marinha são destruídos, “a vida nobre consistia, às vezes, em consumir tempo na ociosidade, às vezes em usá-lo na guerra, na caça, nas refeições”. Em contraponto ao período anterior, restava aos nativos a servidão ao solo e a perda de direitos políticos. Designado de Idade Média, os seis séculos subsequentes narram as disputas pelo poder por meio de guerras civis, o fortalecimento de uma aristocracia que se diferenciava pelo uso de cavalos, a constituição de um regime legal, a ação de usurpadores.

Tudo isso para que, enfim, a marcha da civilização e da liberdade fosse retomada (Poirson, 1831a: x), liberdade que nada temia além de seus próprios excessos, afirma o autor algumas páginas depois; e “tudo estava pronto então para os séculos de Péricles e Alexandre, durante os quais a natureza humana alcançou todos os tipos, o seu pleno desenvolvimento, no ponto mais alto de grandeza e perfeição” (Poirson, 1831a: xii).

As reverberações da produção alemã vistas sob o horizonte da estruturação da História dos gregos no *PHA* delineiam o sentimento de pertença a uma civilização europeia compartilhada, mas, ao mesmo tempo, provocam a produção de uma variação interpretativa que reage ao uso dos pressupostos românticos que tentavam fazer dos alemães mais gregos que as outras nações europeias, por meio da valorização dos dórios.

A posição de Auguste Poirson perante as recentes interpretações alemãs acerca da origem grega tende a reconhecer a origem grega em ondas migratórias vindas do norte, sem no entanto refutar a contribuição oriental na formação grega, até porque tal assertiva implicava no abandono do reconhecimento da autoridade de um tradicional conjunto de fontes em detrimento de uma historiografia que apesar de mais rigorosa no trato com a documentação, enaltecia uma inteligibilidade rival ao projeto universal iluminista. Isso também pode ser indício da rivalidade entre franceses e alemães, continuamente alimentada ao longo do século XIX pós expansão Napoleônica. Nesse sentido, refutar a contribuição dória é refutar Müller. Vidal-Naquet (2002), ao tratar da mobilidade de Atenas e Esparta espectro político entre o século XVIII e XX, demonstra que, de mais próxima a Rousseau e Robespierre, pela virtude e pela igualdade, Esparta migrava lentamente para a direita e mesmo à extrema direita, ao mesmo tempo em que mito dório de Müller a fazia atravessar o Reno, o que resultava em um

contramito na França de forma que, de Duruy a Glotz, impunha-se na França o modelo de uma Atenas liberal. A precaução diante da influência, ou força, de ideias estrangeiras já indicava que escrever a História da civilização grega nos anos de 1820 não se resumia somente à escrita da História universal, ou do progresso humano, mas, sobretudo, que aspectos nacionais e suas implicações estavam postos.

Considerações Finais

Como foi demonstrado na primeira parte da análise, a construção narrativa da Grécia em compêndios escolares franceses das décadas iniciais do século XIX foi influenciada por um *corpus* documental tradicionalmente usado ao longo de vários séculos. Caracterizava o mundo grego de maneira ampla espacial, temporal e tematicamente. Concebia os gregos para além da Grécia continental, incluía os períodos pós declínio da chamada Atenas clássica, além de narrar outros eventos envolvendo muitas outras regiões com presença grega na conjuntura de dominação persa.

O *PHA* oferece um bom indício do começo do processo da construção de uma cisão entre Oriente e Ocidente, exemplificada em uma Grécia, apartada dos egípcios na sequência narrativa e na aceitação de uma origem “racialmente” alienígena ao integrado sistema mediterrâneo. A perspectiva iluminista de História Mundial, fortemente inspirada na tradição de professores de Göttingen como Johann Christoph Gatterer (1727-1799) e Heeren, que muito provavelmente esteve presente na formação dos autores do *PHA*, e no momento da redação do compêndio, já apresentava sinais de desgaste diante de outra inteligibilidade, aquela do historicismo.

Os contornos definitivos da “função” grega dessa nova inteligibilidade ocorreriam nas décadas seguintes, a despeito da submersão de outras inteligibilidades: a Grécia como berço ocidental, com início e fim, e capaz de transmitir o bastão da civilização recebido do oriente para os romanos (Vlassopoulos, 2007). Como destaca Fillafer (2017), os historicistas do século XIX dispensaram o *nexus rerum universalis*, o antigo esforço iluminista de promover a unidade da História por meio de elaboradas tabelas e gráficos multissetoriais que organizavam o tempo e o espaço do mundo. Entre as consequências há uma clara separação entre história europeia e extra europeia, a qual promove um reencantamento e re-exocitização dos últimos. Vale a pena mencionar a existência, desde os anos de 1830, do Estado moderno grego, fronteiro com o império turco-

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-151.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

otomano. Tudo isso implicou na reestruturação narrativa corrente, aquela observada pela pluralidade de capítulos relativos aos gregos e ao relacionamento com os persas presentes no *PHA*.

Consequentemente, os persas e seu império são atenuados no que tange à importância histórica. Não por acaso, a proporcionalidade de páginas verificadas através do sumário de uma importante obra do final do século XIX, a de Seignobos (1910). Em cento e dez páginas de História Antiga há um capítulo nomeado “Oriente”, com dezessete páginas, sendo três para persas, seguido do “capítulo 2. Os Gregos”, composto por vinte e sete páginas, e do “capítulo 3. A República Romana”, e “capítulo 4. O Império Romano”, totalizando sessenta e seis páginas. O novo padrão para a composição da narrativa grega e persa se cristaliza, permanecendo com pouquíssimas variações até os dias de hoje.

Logo, tanto a História Universal sagrada como a História Universal de Heeren estariam fadadas ao descrédito no decorrer do século XIX, no debate da História Acadêmica, como atestam Bernal (1993) e Vlassopoulos (2007) tratando especificamente dos gregos, mas também Fillafer (2017), Koselleck (2006) e Hartog (2014) em perspectivas mais amplas, ou ainda Foucault, por outro caminho analítico. Itamar Freitas (2006: 135-138) advoga que sem espaço na história acadêmica, o modelo de História Universal se mantinha vivo nas enciclopédias e compêndios escolares, inclusive citando obras adotadas de autores nacionais e estrangeiros adotadas no Brasil. Ainda no início do século XX se encontram compêndios com a perspectiva de História Universal de Bossuet, evocando o criacionismo e o povo hebreu como precursor da história da humanidade. De modo diverso, a perspectiva universal do iluminismo foi sobrepujada, pois incompatível ao eurocentrismo instaurado, na escrita da História Antiga escolar. Traço eurocêntrico resistente, a despeito da renovação geral da História Antiga (Morales; Silva, 2020), e *leitmotif*, na versão oficial da BNCC, que tem como procedimento básico a “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente” (Brasil, 2017: 416).

Referências Bibliográficas

BARNABÉ, L. E. *A História Antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impressos (1820-1865)*. 2019. 222 f. Tese – UNESP, Assis, 2019.

BERNAL, Martin. A Imagem da Grécia Antiga como uma Ferramenta para o Colonialismo e para a Hegemonia Europeia. In: FUNARI, Pedro Paulo. *Repensando o Mundo Antigo*. Textos Didáticos. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005.

BERNAL, Martin. *Atenea Negra: Las Raíces Afroasiáticas de la Civilización Clásica*. V. I: La invención de La Antigua Grecia, 1785-1985. Traducción castellana de Teófilo de Lozoya. Barcelona: Crítica -Grupo Grijalbo-Mondadori, 1993.

BETHENCOURT, Francisco. *Racismos. Das Cruzadas ao Século XX*. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estud. av.*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, Ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 Abr. 2021. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>.

BOULOS, Alfredo. *História – Sociedade e cidadania*. 6º ano. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf . Acesso em: 06 de fevereiro de 2020.

BRUTER, Annie. *L'Histoire Enseignée au Grand Siècle – Naissance d'une pédagogie*. Paris: Benin, 1997.

BRUTER, Annie. Les créations successives de l'enseignement de l'histoire au cours du premier XIX^e siècle. In: CASPARD P., LUC J.N., SAVOIE, P. (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2005. p. 177-197. (Bibliothèque de l'Histoire de l'Education, 28). Disponível em: http://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2005_act_28_1_9250. Acesso em: 12 set. 2017.

BRUTER, Annie. L'enseignement de l'histoire nationale à école primaire avant a la III République. *Histoire de L'Education*. p. 11-32, avril, 2010. Disponível em: <http://histoire-education.revues.org/2147>. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: A História Ensinada no século XVII. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 18, p. 7-21, set. 2005.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-151.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

BUSTAMANTE, R. M. Para além do atenocentrismo: um desafio para a história ensinada. In: ROCHA, H., REZNIK, L., MAGALHÃES, M. (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2017, p.288.

CAYX, Charles; POIRSON, Auguste. *Précis de l'histoire ancienne*. 2. ed. Paris: Ed. Louis Colas, 1828.

CAYX, Charles; POIRSON, Auguste. *Précis de l'histoire ancienne*. 3. ed. Paris: Ed. Louis Colas, 1831.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170 jul./dez. 1999.

CHOPPIN, Alain. O Manual Escolar: Uma Falsa Evidência Histórica. Tradução de Maria Helena C. Bastos. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>. Acesso em: 13 dez. 2015.

DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. *Correntes Históricas na França: Séculos XIX e XX*. São Paulo: Ed. Unesp; Rio de Janeiro: Ed. FVG: 2012.

FILLAFER, Franz Leander. A world connecting? From the unity of History to Global History. *History and Theory*, Middletown, v. 56, n. 1, p. 3-37, mar. 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/hith.12000>. Acesso em: 18 mar. 2017.

FREITAS, Itamar. A História Universal de José Estácio Correia de Sá e Benevides (1890/1903). In: FREITAS, Itamar. *Histórias do Ensino de História no Brasil*. São Cristovão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006. p. 127-182.

FUNARI, Pedro Paulo. A Renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas*. São Paulo : Editora Contexto, 2003. p.95-108.

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

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HEEREN, Arnold Hermann Ludwig. *Manuel de l'histoire ancienne*. 2. ed. Paris: Chez Firmin Didot - Père et Fils, 1827.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos Históricos*. Rio de Janeiro: Contra ponto, 2006.

LIVERANI, Mario. *Antigo Oriente: História, sociedade, economia*. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2016.

MORALES, Fábio Augusto; SILVA, Uiran Gebara da. História Antiga e História Global: afluentes e confluências Artigos. *Revista Brasileira de História*, vol. 40, n. 83, p. 125-150, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472020v40n83-06>

POIRSON, Auguste. Histoire des Grecs depuis les temps les plus anciens, jusqu'à la guerre médique. – La Grèce dans l'état sauvage et dans les temps de première civilisation. In : CAYX, Charles; POIRSON, Auguste. *Précis de l'histoire ancienne*. 3. ed. Paris: Ed. Louis Colas, 1831a. p. i – xix.

POIRSON, Auguste. Introduction de La Histoire de La Grèce. In : CAYX, Charles; POIRSON, Auguste. *Précis de l'histoire ancienne*. 3. ed. Paris: Ed. Louis Colas, 1831b. p. 110-152.

POIRSON, Auguste. État social et politique de la Grèce vers le temps de la guerre de Troie. In : CAYX, Charles; POIRSON, Auguste. *Précis de l'histoire ancienne*. 3. ed. Paris: Ed. Louis Colas, 1831c. p. 180-231.

SEIGNOBOS, C. *Compendio de História da Civilização*. Trad. de D.A. Cohen. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1914.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *Inspire história*. 6º ano: ensino fundamental. 1.ed. São Paulo: FTD, 2018.

SILVA, Gilvan Ventura; GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. *História & Ensino*. Londrina, v. 7, 2001. p.123-142. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12313> . Acesso em: 30 jun. 2014.

VLASSOPOULOS, Kostas. *Unthinking the Greek Polis: Ancient Greek History beyond Eurocentrism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-151.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os Gregos, os Historiadores e a Democracia: O grande desvio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SCHOOL ANCIENT HISTORY WRITING IN THE 1820S UP TO THE 1830S: THE *PRÉCIS DE L'HISTOIRE ANCIENNE* MATTER AND GREEK NARRATIVE BY AUGUSTE POIRSON

Luís Ernesto Barnabé¹

Abstract

History as a school subject has made itself more and more present throughout the schooling process triggered by enlightened debates and The French Revolution, although with some distinct aspects from what is common to us and substantiates our textbooks nowadays. The *Précis de l'Histoire* collection manifests as a special piece for analysis: comprised of five volumes in which its publishing appears complete in the 1830s, being prescribed to the Parisian *collèges* as a History program, in its contemporary concept. The current work proposes to analyze Auguste Poirson's narrative composition concerning the Greek and its origin displayed in *Précis de l'Histoire Ancienne* second and third edition (1828; 1831) to illustrate: the dated unclearness of writing boundaries to an scholar compendium; and also, concerning proficient historiography, the argument between old and modern intelligibility. Simultaneously, it suggests thoughts on writing school ancient history having the time frame scope as a guideline amongst the beginning and the end of the 19th century and the start of the 20th century.

Keywords

School Ancient History; textbooks; Ancient Greek; eurocentrism.

¹ Assistant Professor – State University of Northern Paraná, Jacarezinho, Brazil. E-mail: luis.ernesto@uenp.edu.br.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-150.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

Resumo

A História enquanto disciplina escolar tornou-se cada vez mais presente ao longo do processo de escolarização desencadeado pelos debates iluministas e a Revolução Francesa, ainda que com contornos muito distintos daquilo que nos é familiar atualmente e formata nossos livros didáticos. A coleção de *Précis de l'Histoire* se apresenta como um artefato especial para a análise desse processo: composta por cinco volumes e cuja publicação aparece completa em 1830, sendo prescrita desde então para os *collèges* parisienses como um curso de história, na acepção moderna do termo. O artigo objetiva analisar a construção narrativa, feita por Auguste Poirson, acerca dos gregos e sua origem presente nas segunda e terceira edições (1828; 1831) do *Précis de l'Histoire Ancienne* para demonstrar: a datada indefinição de fronteiras para a escrita de um compêndio destinado ao uso escolar; e também, nos termos da nascente historiografia profissionalizada, o debate entre inteligibilidades antigas e modernas. Ao mesmo tempo, propõe reflexões acerca da escrita da história Antiga escolar tendo como horizonte o escopo temporal entre o início e o fim do século XIX e o início do século XX.

Palavras-chave

História antiga Escolar; livro didático; gregos antigos; eurocentrismo.

Introduction

Brazilian ancient history researchers' interest in the History teaching began to appear in the early 2000s (Silva; Gonçalves, 2001; Funari, 2003), and was significantly enhanced in the following decade due to the repercussion of the Base Nacional Curricular Comum (BNCC), but not exclusively because of it. Arising from the uneasiness of researchers that were anyhow linked to basic education, a broad front that brought up from the critical review of textbooks and school curriculum to the articulation of an approach and development of learning material.

However, a systematic assortment that assesses Ancient History writing from the first decades of the 19th-century up to the present textbooks is yet required. Such maneuver upholds given the knowledge that the composition of any historical topic in a contemporary textbook must be analogically comprehended in conjunction with the layers studied by stratigraphy, in other words, veils of historiography that can now indulge, suppress the previous ones or even restrict the ones forthcoming. That is to say, once identified the precise nature of the school discipline and the historicity of social practices on writing in this history category, the mechanisms that operate distinguished ineligibilities (conflicting or complementary) regarding the past become comprehensible.

The elaboration of such assumptions requires a concise reference to the debate concerning the History field of school subjects, particularly of History and a specific part of it: Ancient History- a part in which volume has shifted over time, being nearly predominant early in the 19th century; therefore, this single-handedly justifies the study of School Ancient History writing to verge upon the history of teaching History itself all things considered.

André Chervel (1990) addresses historicity within the disciplines themselves, redefining them as collective productions in the institutes and not as a reduced representation of knowledge derived from another place, besides taking into consideration that the idiosyncrasy of a discipline should not observe only the matter, but also contemplate its goals and purposes. In his thesis, the mere notion of school subject is expanded as an object resulting from the historic process in the long run that consolidates itself on the verge of World War I (Chervel, 1990: 178); in the specific case of History subject, the conclusion of the process verifies by the complete detachment of the humanities discipline when, while completed defeated,

it prompted an extinction process in the french education programs in 1906² (Chervel; Compère, 1999: 163-164).

Annie Bruter (2005), when addressing specifically the History school subject in France, enhances the argument by emphasizing the need to acknowledge not only the moment where the teaching of History as we came to know, but also question what History consisted and its teaching before that period. Regardless, dating the birth of teaching of History does not limit itself to the emerging of scholar schedules and educational programs, giving that it requires “A more comprehensive and thrilling investigation on how its methods and subject matters get developed as well as the social demands to which they answer to” (Bruter, 1997: 9). To the author, considering the long-term and its complexity, thus, precedes the review of the teaching materials and educational practice incorporation found in the Ancient Regime, once History is indisputably present in education, even if it is not about the administrative concept of the school subject as an entity ruled by regulated dispositions to which we are all in familiarized and that got its first outlines in France by the 1810s (Bruter, 2006: 9). It was not until the turn of the 19th century that it would become possible to identify History's emancipation as a thoroughly autonomous school discipline, taught by qualified teachers and reached all french children practically (Bruter, 2010: 16).

The authors rested in french reality and documentation, still, such benchmark makes itself valid considering the current state of Brazilian textbooks are in perspective because the french influence in History teaching in Brazil since the 19th century is irrefutable. The *Précis de l'Histoire Ancienne* (hereinafter PHA) itself had been incorporated to the Imperial Colégio de Pedro II in 1838 and translated by Justiniano José da Rocha.

The summary of two Brazilian pieces from the last Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) reveals how the Greeks' narrative is currently organized – what the reader already recognizes from memory as a student: “Chapter 7: Greece: the cradle of democracy. The origins of Greece. The Dorians arrive. The birth of the polis. Two Greek Powers. The Greek-Macedonian Empire” (Seriapopi; Seriapopi, 2018: xl);

Chapter 8: The Greek World and Democracy. Ancient Greece: location. Greece Early times. From Oikos to the city-state. The city-state. What prompted the

² Cf. Chervel e Compère (1999: 163): “after the 1820s the undergraduate concept concurs with the concept of secondary education, which means the contestation of classic humanities, while some religious institutions spared no efforts to restrain an evolution that seems undebatable”.

Greeks to expand? Athens. Athenian democracy. The century of Pericles. Slaves, women and foreigners. Sparta. Politics in Sparta. Spartan Society. The Greek gods and heroes; a civic religion; The Olympic Games (Boulos, 2018: 5).

Regina Bustamante's (2017) compelling analysis of the "Classical Greece" approach in seven Brazilian textbooks collections from the 2011 PNLD invites us to an exercise in interlocution. She points to the existence of a culturally shared "athenocentric" perspective and identifies the naturalization of both the writing tradition of Greek history that makes a direct link between ancients such as Herodotus and Thucydides, passing through Roman historians and modern ones, from Hume and Gibbon to Niebuhr, Guizot, Ranke, Bancroft, and Motley; as of athenocentric utility to nationalist purposes dear to the nineteenth century. These previously mentioned authors were specifically mentioned by Bustamante in a comparative allusion to the 1896 History mosaic by Frederick Dielman (1847-1935), which now resides in the US Library of Congress, indicating the embedding of the athenocentric narrative base in the West. As Guarinello (2013) states, Ancient History starts to compose a social memory as a result of a project of a nation promoted by the Brazilian elite in the 19th century, which is only legitimated when affiliated to the Western civilization model; this process got replicated for the American continent as a whole.

The notion of a shared athenocentric base interesting to us because it reinforces the premise of the permanence of old layers of historiography in more recent textbooks, but at the same time demands an interest in a thorough assessment of the nineteenth century, so that cuts, tensions, or even continuities gets noticed. To deal with textbooks nowadays it is necessary to consider the historiographic field constitution, but above all, the consolidation of the school discipline in terms of Chervel and Bruter, which implies for both cases not to consider the nineteenth century as a monolithic period.

It is also worth including the contributions of Alain Choppin (2009) who, when dealing with the progressive reduction of lexical profusion that reflected the complexity of the status of the textbook in society, states that, throughout the process of European construction of educational systems, the standardization of contents and methods led to the autonomy of the school edition (Choppin, 2009: 25). This resulted in standardizations, and at the same time produced best-selling books, thanks foremost to affiliations with the State or with academic history, strategically announced on the frontage of the pieces. The case of Ernest Lavisse is the greatest advocate (Bruter, 2010: 16).

When it comes to the School Ancient History writing, 19th-century two last decades' textbooks bring an expressive milestone. There is a breach with the Sacred History narrative in some textbooks, giving space to approaches that include prehistory, a tool from modernity speech. It was, obviously, not a consistent advance regarding all publications at the time, being capable of extinguishing the Sacred History narratives. A good example of this is Charles Seignobos. Despite not being an expert in the Ancient History field, his *History of Civilization*, published in the mid-1880s, influenced teachers and authors by the fame or correlation that was made between the author and republican ideals, like in Brazil's case (Bittencourt, 2018: 136). The compendium for school use was translated and edited by Francisco Alves here in Brazil and presents a methodological structure of the chapters, very close to current Brazilian textbooks, even on what concerns athenocentrism, highlighting Thucydides' Spartan antagonism: "The Greeks; The Greek people. The Greek religion. Sparta. Athens. The arts in Greece. Conquest of Asia by the Greeks" (Seignobos, 1914: 319).

As shown below, the writing of the *History of Greece* by Auguste Poirson, undertaken during the 1820s and 1830s, has similarities but evokes other aspects that indicate both the specific tensions of the historiographical debate at that time and non-linearity in the process of sedimentation and standardization of school history contents at the same time. Therefore, the consolidation of the narrative pattern of the Greeks as we know it today must be understood as subsequent, much more likely from the editions published at the end of the 19th century. It seems fitting then to propose guidelines that encourage the constitution of periodization for the history of school (Ancient) History writing. The proposal of the article consists, as a matter of fact, in going back to the beginning of the 19th century, more precisely reaching the *PHA*, by Charles Cayx (1793-1858) and Auguste Poirson (1793-1871), published in 1827, with a second edition in 1828 and third in 1831.

At last, this study proposes to offer a small contribution to the debate by analyzing an artifact located between the years 1820 and 1830. Thus, the *PHA* is positioned in chronological convergence with the thematic periodizations proposed by Kostas Vlassopoulos (2007) in the analysis of the predominance of the concept of polis in the study of Greek history: the period before the French Revolution up to 1860; and by Martin Bernal (1993) about the transition that took place between the late 18th and early 19th centuries involving the Ancient and Aryan Models: 1790-1830, a period called Helenomania I.

More explicitly, the focus of the proposed analysis will fall upon the presence of the Greek in the narrative composition: taking into account the writing of the beginnings of its history attending the chapters and the introduction to the *PHA*; but also about the role that the Greeks play in shaping the structure of the *précis*, meaning that the analysis of the summary an introduction allows us to understand what nineteenth-century authors expected from the Greeks in terms of intelligibility of the past.

The *PHA* constitution process: comparison between the 2nd and the 3rd edition

Far from any random movement, our choice is justified insofar as it was France's first attempt to consolidate History as a school subject through actions triggered within the State, through the *Commission Royale de l'Instruction* starting from 1815 onwards. It is important to emphasize that the rhythms at which a school subject is constituted are not necessarily determined by the political aspects of a state regime. More than a specific government policy, what can be noticed is the initiative of a group of intellectuals with strong influences from Guizot (both *PHA* authors were his former students) who managed to hold their ground in the institutional space, even in moments of setbacks imposed by the ultra government, impetuous of the echoes of the French Revolution. Measures such as the approval of a program mostly restricted to biblical history and antiquity. Recommending teachers to stick to the facts and avoid any political discussion were some of these actions (Delacroix; Dosse; Garcia, 2012; Bruter, 2005). In addition to being part of the aforementioned commission, the authors were also the first teachers appointed to the first subjects of History and Geography in Parisian *colèges* from 1818 onwards.

The work of these individuals resulted in the prescription of an official program for the secondary level, indistinctly influenced by the chronological and synchronic tables developed at Göttingen University since the 18th century; and a few years later, in a collection of textbooks. The *PHA*, along with the other volumes, produced a narrative goal that, starting from Eden, caught up to the year of the French Revolution: *Précis de l'Histoire de la république romaine*, by Charles Du Rozoir; *l'Histoire des Empereurs Romains et de l'Eglise pendant les quatre premiers siècles*, by Edouard Dumont; *Précis de l'Histoire du moyen âge*, by Chrysanthé-Ovide

Des Michels; and finally, *Précis de l'Histoire moderne*, by Jules Michelet³. As mentioned above, the quantitative predominance of Antiquity in the proposed History course is explicit: three of the five volumes, and such criteria refers to the continuity of a past teaching conception that dates back to the Ancient Regime. Just as importantly, it should be reinforced that, regardless of the historical period, the way in which it was intended to be tackled with began to evoke scientific assumptions of the ongoing professionalized historiography, which sought to separate history from belles-lettres.

Between the two editions of the PHA, being the 2nd in 1828 and the 3rd in 1831, there was a significant formal restructuring (Barnabé, 2019). Essentially, in structural terms of organization, the compendium conciliated the Eusebian tradition of writing a universal history with the perspective of the German Enlightenment, valuing economic and technical developments. The first refers to what Pierre Vidal-Naquet (2002 : 151) calls “the axis of Evangelical Preparation: Diodorus, Eusebius, Dante and Bossuet”, that is, the historiographic formulations of Eusebius of Caesarea (265-339) for a Universal History capable of merging the Judeo-Christian and Greco-Roman narratives, and that would spread through the subsequent centuries. Indeed, the chapters of the *PHA* in the first two editions were assorted in epochs, six in this case – an explicit terminological allusion to Bossuet.

The second resembled the narrative sequence of Arnold Hermann Ludwig Heeren (1760-1842), Göttingen's would-be teacher between 1820 and 1840, and author of significant works since the last decade of the 18th century. Heeren's (1827) *World History*⁴ perspective ignores the polemics of human history genesis. The narrative, whose core is the succession of empires, begins with the Assyrian and Babylonian monarchies. The Greeks are the subject of nine of the thirty-two chapters: 11. History of the States of Greece, 12. Periods before Troy, 13. From the Trojan War to the war against the Persians; 14. Hellenic states in the heartland of Greece; 15. Greek Inland Hellenic States: Sparta and Athens, 16. Small Peloponnese States: Arcadia, Argos, Corinth, etc., 17. Middle Greece: Megara, Boethia, Phocida, Locrid,

³ Probably by the fame of the collection, and not one or another volume individually, it caught the attention of Brazilian authorities interested in adopting textbooks for the Pedro II Imperial Academy in 1837, viewing to bring what was most modern in Europe. Imported in its entirety, and later having its first two volumes translated by Justiniano José da Rocha, this could also be a good justification for the analysis of the work. Such discussion can best be followed in Barnabé (2019a).

⁴ For a better understanding of the conceptualization of World History [Weltgeschichte] as a master science against ancient Universal History [Universalhistorie] see Koselleck (2006); Fillafer (2017).

Aetolia, etc. 18. Northern Greece: Thessaly and Epirus, 19. Greek Islands: Corcyra, Aegina, Euboea, Cyclades, Crete, Cyprus, 20. Greek colonies: Asia Minor; North Sea; Thrace and Macedonia; Italy. It then advances to Persians, Macedonians, and Romans. It was a modern historians' recurrent practice until the 18th century to follow the account of ancient sources or to try to write about helpless periods or to produce compilations bringing together all possible narratives in a single report (Vlassopoulos, 2007: 17). In this case, there is no conflict between the two traditions in terms of writing, it is the other way around, the dimensional and temporal amplitude of Greek cities (thanks mainly to the fact of Greek sources being read constantly since the Renaissance) granted historical legitimacy for the account of empires as also the constitution of systems, as Heeren states:

(...) the formation of States, the changes in relation to their constitutions, and the direction this gives to world trade, with the contribution of each nation through the establishment of their colonies" (Heeren, Preface to the 1st German edition, 1799, apud 1827: viii).

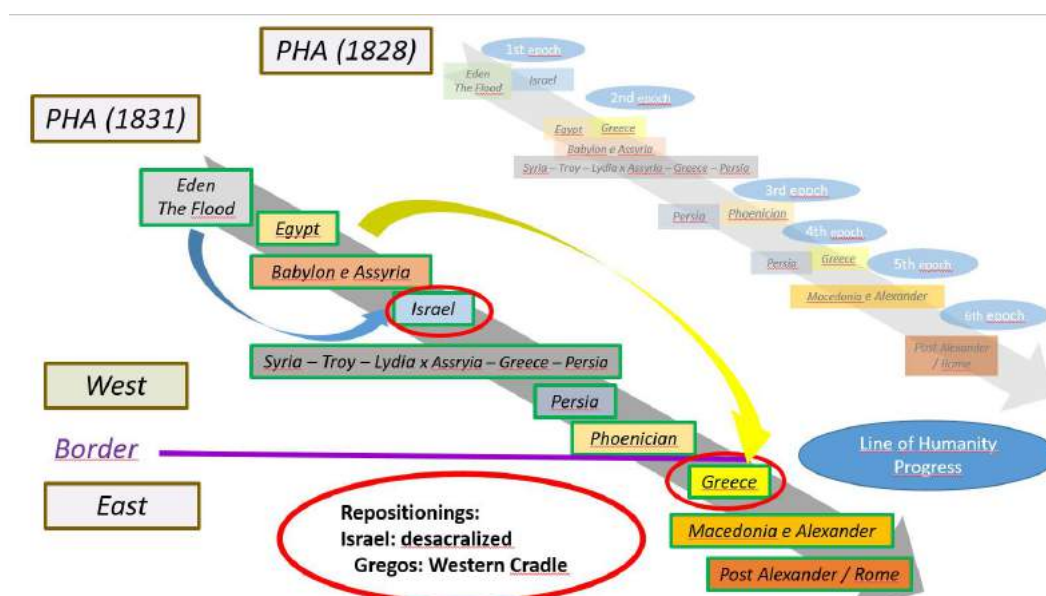
The adjustment in the *PHA* of these two intelligibilities, in terms of form, produces a piece with the following disposition in its 2nd edition: the first epoch details Eden, the second recount Hebrew people's path as far as Persian domination, which, by the way, ignites the narrative of others: Egyptians, Greeks from the "wild state", Babylonians and Assyrians, Syrians, Trojans, and Lydians. If the third epoch introduces the Persians, the fourth narrates the entire situation of the expansion of that empire through Greek territory up to Alexander's death in the fifth epoch, and it is up for the sixth to recite each of Alexander's successors' kingdoms and glimpse upon a new chronological center in the Romans (Cayx; Poirson, 1828). Nothing so different from the narrative of Heeren (1827) when comparing summaries.

In the 3rd edition (Cayx; Poirson, 1831), the concept of eras is left aside, which does not mean a sudden reorganization in the ordering and writing of chapters, nor in leaving the assumptions and arguments of sacred history behind, as it can be seen in the first chapter rewriting, which maintains the biblical account and adds a discussion of theological nature inspired by a Frayssinous' text, Bishop of Hermopolis, Minister of Ecclesiastical Affairs and Public Instruction from 1822 to 1828 (cf. Barnabé, 2019: 89-95). There is, however, a significant change in the stance of Greeks and Hebrews in the narrative.

The loss of advantage suffered by the Hebrews – now relocated to after Egypt and Mesopotamia (which would, decades later, result in works in acclimation with Phoenicians and Persians in a single chapter) – indicates

another stage of crisis in the intelligibility of Sacred History, already jeopardized since the eighteenth century, or earlier (Fillafer, 2017). The narrative of the chapters dealing with the Hebrews (6 and 7; but also those relating to the Assyrians and Babylonians) are guided by the biblical portrayal, and it could not have been any other way at that time, without consistent results of archaeological excavations and expansion of the documentary framework of decades to come. Inquiries on intelligibility leveling contrasted with “the mythical image of the Ancient Orient” (Liverani, 2016).

But specifically, concerning the Greek case, the narrative present in the chapters undergoes alterations, and, above all, its repositioning in the thread of intelligibility delineates the re-signification of Greece as a frontier between East and West. In the 2nd edition, the eight chapters dedicated to the Greeks appeared right after the chapters on the Egyptians: 7. From the wild stage, 8. To the end of the first civilization, 9. Heroic times (1350-1190), 10. From the 12th century to the 6th century, 11. Athens to the Persian wars, 12. Sparta, 13. Greek colonies in Asia Minor, north of Pontus and Mediterranean, a Colony in Sicily. The other hand, the 3rd edition, between Egyptians and Greeks, are Assyrians and Babylonians; Hebrews; Syrians, Troy, and Lydia; Persians; and Phoenicians. Two new chapters, in which Poirson seeks insertion in the debate concerning the origin of the Greeks, open the Greek series: 12. Exposition of the different systems on the origin of the Greeks, and 13. Enlightening on the certainties of heroic times. And then: 14. The primitive state of Greece, 15. Sparta until the medical war, 16. Athens until the medical war, 17. Greek colonies of Asia Minor north of Pontus, 18. Greek colonies: Cyprus, Crete, and the Mediterranean.



Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-150.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

Image 01: Comparative between *PHA*'s the 2nd (1828) e a 3rd edition (1831). Source: From the author (2021).

Martin Bernal's thesis proposes that, in the period between 1790 and 1830, the movement that took place in favor of Philhellenism redirects the perception of the relationship between Greeks and Egyptians, so that, throughout the 1820s, backings of the Ancient Model were increasingly rarer among "serious" specialists (Bernal, 1993, p. 264), to the point of being disqualified as a whole in the following decade. Bernal qualifies four authors as transitional figures between the two models: Hegel and Marx, Heeren and Niebuhr. The strong influence of Heeren in the structure and several excerpts of the *PHA* gives evidence of how the work reverberates the tensions of that specific moment of Greek construction throughout the 19th century.

To resolve based only on the *PHA* changes made in the positioning of the chapters where has been some positioning in favor of helenomania, and the radical disruption between East and West seems enticing, but hasty. It seems more reasonable to analyze the *PHA* authors concept on the Greeks from another two elements of the work, in addition to the Greek rearrangement in the narrative: the fact that the introduction to the textbook does not comprehensively address Ancient History, but only with the Greeks – *Introduction a l'histoire de la Grèce*; and also the partial rewriting of the content about the Greeks, as verified by the insertion of chapters 12 and 13 in the 3rd edition.

Kostas Vlassopoulos (2007) points to the emergence, at that time, of Greek history as an independent field tailored by several different developments, inserted in the complex and diffuse context built between the end of the 18th century and the beginning of the 19th century, when Europeans began to, with time, reformulate the notions of meaning for the experiences, the so-called *Sattel-Zeit*, under the impacts of political clashes inflamed both by the French Revolution and the reactive movements to it, as well as by the industrial revolution, with growing technological primacy.

The sheer fact that the introductory text of *PHA* exclusively addresses questions concerning Greek civilization may cause us less strangeness when we observe Humboldt's interest in *Über das Studium des Altertums und Griechischen* (On the Study of Antiquity and Greek in Particular), drafted in 1793. Both reflect the European tendency to build a progressive civilizational line, mistaken with Universal History, since the second half of the 18th century, in which Greece acquired the childhood status of

European civilization, and which replaced the ancient point of view that the Greeks were children compared to the Egyptians. Resignified, the deprecatory sense of immature gives way to a new binary pair between old and new, and which, in this way, rejected the Greeks to the vitality of youth in the face of Egyptian slowness and even weakness. Hegel, in the first phase of his life, recognized that Pythagoras had learned from the Egyptians, like so many other cultural borrowings, but he claimed that the Greeks had known how to transform such knowledge qualitatively (Bernal, 1993: 275).

The notion of staged progress is taken for granted in Auguste Poirson. The Greeks passed through the wild, nomadic, sedentary, and agricultural states (when they knew and practiced the arts), and even the testimony of Thucydides served as an assurance of this premise (Poirson, 1831a: ii). Interestingly, there are two settled conceptions of progress here. One that Greek civilization went through each stage until it developed; and another, which places the Greeks, like their Eastern predecessors, each as a stage of humanity in its entirety. Based on excerpts taken from the first and last paragraph of the *Introduction of La Histoire de La Grèce*, it is possible to estimate the issue. In the first of them, Auguste Poirson acknowledges that, in their cradle, the Greeks received numerous loans from the arts, sciences, politics, law, and war; in the second, he concludes that Greece's interest is not indifferent to Europe, as it recognizes it as the mother of its civilization (Poirson, 1831a: i; xix).

However, the systems model used by Heeren loses ground, becoming an alternative trend that throughout the nineteenth century got discontinued. Not surprisingly, he is a little-known author these days. The reason for this lies in the new historical language, based on advances in philological documentary criticism and the redirection to the singular at the expense of the universal and the respective nationalist implications (Vlassopoulos, 2007). From this new perspective surfacing, the case of Karl Otfried Müller (1797-1840) and the possible repercussion of his ideas in the *PHA* is worthy of attention.

Auguste Poirson and the debate referring to the development of Greek civilization

Member of the first generation formed by Humboldt's educational system, Müller stood out for his mastery of philology and the relationship he established in his research in this particular field alongside with art and archeology studies. If the *Altertumswissenschaft* was understood by

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-150.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

Humboldt as the cornerstone of *Bildung*, Müller's work *Geschichten hellenischen Stämme und Städte: Orchomenos und die Minyer* (Stories on the Tribes and Cities of Greece, Orcomene and the Minians), published between the years of 1820 and 1824, and *Prolegomena zu einer wissenschaftlichen Mythologie* (Prolegomena on a Scientific Mythology), from 1825, a few years before the publication of the *PHA*, became the pillars of the *Altertumswissenschaft* (Bernal, 1993: 287). Müller incorporated most of the features of the formative period of Greek history between the French Revolution and the 1860s; and his method initially sought to analyze the regional particularities of the Greek *Stämme* and *Städte* and then compose a synthetic Greek history, seeking to identify an organic and coherent unit, an unfinished task due to his death (Vlassopoulos, 2007).

The method of isolating the myth to be studied to its respective location stood against syncretism, as it defended principles of romantic particularism before Enlightenment universalism. Thus, myths were reduced to the category of mere local specificities, and, in the Greeks' case, if there was a connection between Greek priests and barbarians that previous authors had established, it was, if not late, being possible to trace it back to cultural and mythological models of the conquering peoples. Such an argument forged credibility through the ruse of claiming proof "in an area where the best one can hope for is the competition of factors in the sphere of the minimally plausible" and, simultaneously, "imposing the burden of proof not on those contesting the massive old testimony, but about those who accepted it" (Bernal, 2005: 21).

In this transition of perceptions about the Greeks, the recognition of the "foreign" influence in the formation of Greek civilization is gradually made itself relative, and assumptions that substantiate racism and romanticism - such as race and language - became tools with scientific legitimacy. Such foundations served to bond the spread of the cult of Apollo to the Dorian conquests. Likewise, he stated that vitality moved along the north-south axis and not the other way around (Bernal, 1993: 288).

Müller's other front was against the indophilia of Friedrich Schlegel (1772-1829) and Georg Friedrich Creuzer (1771-1858). The consolidation of indophilia foresees a process between 1740 and 1880, with the 1830s being the time for the establishment of "a general idea that an Indo-European linguistic family existed. Given the racist environment of the time, it allowed a quick diffusion and consolidation of the Indo-European concept of the "Aryan race" (Bernal, 1993: 215). In the 1830s, despite efforts such as those of Champollion, Egyptology of the Egyptian-Masonic tradition and

the scientific spirit of the French Revolution began to decline, as the reaction of the Church (concerned with the question of the Egyptian dating contradicting the current biblical chronology) and the action of romanticism and racism, which sought to detach the Greeks, whether through new studies on linguistics, mythology or race (Bernal, 1993: 216). Willian Jones' Indo-European comparative philology found in 1786 that there were affinities between Sanskrit and Greek and Latin (but also Gothic and Celtic) in verbal roots and forms of grammar, which indicated a common ancestry. Other philological studies were initiated by Friedrich Schlegel, who, by connecting language and race, was one of the first to defend the polygenesis of language, with its respective implication in the idea of human polygenesis. There were thus two kinds of tongues, the noble inflected one, and the less perfect tongues, and only the former, that were based on the Indo, could give a clear and penetrating intellect, and high and universal thought. Therefore, Schlegel had a "crucial role in transforming philology from the mere history of languages into the interpretation of language as an additional force that contributes to conceive the [progress] of History" (Bernal, 1993: 221).

A systematically established racial taxonomy was then structured, in which European origins stemmed from the Caucasus, a common point from which the Brahmins also emerged, a circumstance that pretentiously granted the Germans the status of purest representatives, as they were the last to abandon the original land – *Urheimat*, and consequently the greatest antiquity and purity of the Germanic language. In Germany, the discovery was named *Indogermanisch*, "Indo-Germanic", a term created in 1823 by H. J. Klaproth. However, the term Indo-European, forged in 1816 by Thomas Young, prevailed and was adopted by Franz Bopp, who, along with Christian Rask, had cataloged the phonetic and morphological relationship between European languages. It remains to point out that, between French and English linguists, there was a reaction against this German chauvinism that associated their language directly with Latin, Greek, and Sanskrit, and which thus strengthened arguments that only German was suited to exercise philosophy and religion (Bernal, 1993: 217-224).

In the Preface to the 1st edition, Cayx and Poirson state that one of the *PHA*'s objectives is "to clarify the issues already addressed by the knowledge that is due to the work of three nations [France, England, and Germany]". Clarifying it means that there are still controversial points. Auguste Poirson reaffirms in the introduction: "instead of a prefabricated opinion, I wanted to construct my own", and then explains the procedure adopted for the research and writing of the *PHA*, which lasted ten years (that is to say, started around 1817): "in order not to limit my vision and

not have my judgment influenced by foreign ideas, I studied the ancient historians as if they had previously provided no subject to any work". He then looked at the systems developed by modern "scholars" (Poirson, 1831a: i). In addition to the Enlightenment systems, evoked in the PHA in the figure of Heeren, Poirson demonstrates knowledge of recent advances in historical research for hypotheses formulation: "language analogies, comparisons between religions, governments, and arts from different countries", capable of analyzing a vast range of documents: "formal texts by historians, geographers, grammarians, and ancient mythographers" (Poirson, 1831: 110b). When appraising the main characters related to the origin of the Greeks, Poirson points out three conclusions and shows the authors with whom he dialogues and which historical interpretations he tends to agree:

1. Traditions relating to Ogiges, Cecrops, Eblessie, and other early Greek characters are divided; some make them native, others foreign, and the importance of testimonies is balanced.
2. It seems impossible to us to deny Danaos, Cadmus, Lelex of Megara, Pelops, and their descendants the position of aliens.
3. It also seems impossible to ignore the Eastern influence on some of the institutions and arts of Greece. We do not refute, we remind, in a solid way, the countless passages and reasonings alleged by Freret, Barthelemy, Clavier, M. Raoul-Rochette. Giles, M. M. Creuzer and Thiersch (Cayx; Poirson, 1831^a: ii) (Our translation).

And in the opening of chapter 12, whose main objective "is to know whether the Greek civilization is or not indigenous", he claims that some identify primitive populations of Greece originating "from the heights of Tibet", receiving the name of pelasgians (as in the theories provided by Lévesque and Herbert Marsh⁵, but that, according to Niebuhr, the subsequent "revolutions" left few scattered traces⁶); while others reject the idea that the entire human race descends from a single pair and therefore present autochthonous "corporeal forms, essence, and language", according to Larcher and Raoul Rochette⁷ (Poirson, 1831b: 110). The debate surrounds the discussion between the (newly created) premise of Greek purity or the influence suffered by other cultures, between polygeny and monogeny, being crucial for the defense of superior races (cf. Bethencourt, 2018).

Soon, it became aligned with the Ancient Model in Bernal's explanatory key, which presupposed constant cultural contacts, while assuming, based on linguistic inductions, that the Greek origin was "Indo-Germanic, and

⁵ Referring to Lévesque, *Étude de l'Histoire ancienne*; Herbert Marsh, *Horoe Pelasgica*.

⁶ Referring to Niebuhr, *Römische Geschichte* (1811-1832).

⁷ Referring to Larcher, *Essai de chronologie sur Hérodote*; Raoul Rochette, *Histoire critique de rétablissement des colonies grecques*.

that it had come from the North" (Poirson, 1831b: 114). To justify the cultural borrowings made by the Greeks, Auguste Poirson resorts (ironically perhaps) to the nationalist appeal: like Herodotus who had lived at the time when "the national pride of the Greeks imposed on historians he evokes the obligation to proclaim the autochthonous aspect of their religion and civilization" after the victories against the "Asians" should inspire scornfulness for the cults and institutions of the East (Poirson, 1831b: 111-112).

Next, Auguste Poirson, upon analyzing the facts that occurred between the 16th and 12th centuries, when the state of civilization principles were forged, seeks to color this period as peaceful and harmonious (POIRSON, 1831a, p. ii). Some elements suggest the concept of the spirit of Enlightenment commerce. The Hellenic or Eastern settlers established themselves by negotiating with the local population. The pugnacious nature of conquest is not advocated: "No foreigner, no native, founded a great power by arms, united its numerous tribes under the same law", for where force was employed, at a later time, the conquerors saw themselves outnumbered by the common people, fearing being crushed, were more reasonable to make concessions from the beginning. In this peaceful fusion of peoples, there were also no traits that differentiated the new population from the old one, not even a trace of mass slavery or servitude. The royalty had no traces of "absolute power", with restricted prerogatives to military command, supreme priesthood, and judiciary, and the "the king cannot make any determination that interests the community without the help of the great and the people".

Aware of "some objections" made to such an interpretation, Auguste Poirson seeks to refute them. One of them said that the formation of Greek civilization took place at the expense of the restriction of freedom, despite the implemented Asian forms of government: "the invasion of Dorians, Arneios and Thessalians was necessary to bring back the Hellenic spirit to Greece, the spirit of freedom, banned by the eastern". Poirson refutes: the "spirit of freedom", put into question, was already present two centuries before the arrival of the invaders: between the 1480s and around 1370, the numerous establishments founded by the Hellenes, Aeolian, Ionian, and Achaeans in the Peloponnese, in Central Greece and Thessaly "they developed the principles, habits, the Hellenic laws, they offered freedom the strongest and most extensive guarantees".

Poirson substantiates this argument with several examples, from which we have selected three: Aristotle's assertion that Greek royalty was not absolute like that of the barbarians; in the passage from Plutarch in which

Theseus maintains the Egyptian division of the people into three distinct classes, the late author “satisfied the Ionic and Hellenic element that had been inserted into the composition of the nation, establishing a popular government” (Poirson, 1831a: iv); Pausanias testifies that since the beginning the Argives were passionate about equality and freedom. Finally, Auguste Poirson emphasizes that these values lasted until the arrival of the Dorians, reaffirming as a fundamental argument that freedom and political rights for the masses did not wait for the arrival of these peoples (the Dorians).

The period of stability provided an increase in population, depleting the land and stimulating the multiplication of cities, the development of agriculture and navigation, and commerce. Walls, temples, palaces, and other buildings of Cyclopean and Hellenic architecture “match Egyptian constructions in solidity and boldness”, demonstrate the ruins visited by Pausanias or by modern travelers such as Wheler (*A Journey into Greece*). In addition to the development of knowledge such as astronomy, which would be applied to navigation, described in the Arts industrials section in the first part of chapter XIV (Poirson, 1831c: 191-193).

All of this leads Auguste Poirson to remain convinced (in a paragraph that had been added in the 1831 version, for emphasis) that “Greece had ways of combining its designs, uniting its forces, safer and more extensive than during the Medial War, Alexander's Expedition and the war against the Romans” (Poirson, 1831a: vi). Since the heroic eras, Greece had traveled the necessary route for a people to reach the status of civilization. The delimiting element between Greeks and barbarians appeared in the following allegation: “If there is anything more ridiculous than comparing one of the kings of the fifty-one Greek states with a king of one of our modern monarchies, it is to level these princes and their subjects with the chiefs and members of the barbarian hordes” (Poirson, 1831a: viii).

Greek civilization's progress during the heroic ages had been opposed with support from Homer's accounts that defined Achilles and Ulysses as brute barbarians: the former makes his food, and the latter uses carpentry skills to make his bed. In his rebuttal, Poirson pleads: about Achilles, “which of our generals, in a devastated country [...] has not gone through the same situation?” and immediately describes the luxury of Menelaus' palace witnessed by Telemachus; such as Ulysses' manual skills, as opposed to those of Archduke John of Austria: such information is incapable of proving anything against, or in favor of, Greek or Austrian civilization.

The attack on the Dorians, as they were constructed by Müller, is carried out in the sequence, when comparing the Dorians to the Germans
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-150.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

described by Tacitus: “men who cannot read or write or count, and who boast in their ignorance”, they did not have a fleet, buildings, monuments and treasures like the Greeks. Enemies of cities, they ruin about seventy of them in the space of three hundred years. Commerce and navy are destroyed, “the noble life consisted, sometimes, in consuming time in idleness, sometimes using it for war, hunting, meals.” In contrast to the previous period, the natives were left with servitude to the soil and the loss of political rights. Designated as the Middle Ages, the next six centuries portray power struggles through civil wars, the strengthening of an aristocracy that differentiated itself through the use of horses, the constitution of a legal regime, the actions of usurpers.

All this so that, finally, the march of civilization and freedom was resumed (Poirson, 1831a: x), a freedom that feared nothing but its excesses, says the author a few pages later; and “everything was ready then for the centuries of Pericles and Alexander, during which human nature reached all kinds, its full development, at the highest point of greatness and perfection” (Poirson, 1831a: xii).

The reverberations of German production seen under the horizon of the structuring Greeks' History in the *PHA* outlined the feeling of belonging to a shared European civilization, but, at the same time, triggered the production of an interpretative variation that reacts to the use of the romantic assumptions that tried make the Germans more Greek than the other European nations, through the valorization of the Dorians.

Auguste Poirson's before recent German interpretations of Greek origin tends to recognize the Greek origin in migratory waves from the north, although without refuting the eastern contribution to the Greek formation, because such claim implied the abandonment of the recognition of the authority of a traditional set of sources that the expenses of a historiography that, despite being more rigorous in dealing with documentation, praised intelligibility rivaling the Enlightenment universal project. This may also be an indication of the rivalry between the French and Germans, continuously fueled throughout the 19th century after Napoleonic expansion. In this sense, to refute the doric contribution is to refute Müller. Vidal-Naquet (2002), when dealing with the mobility of Athens and Sparta on the political spectrum between the 18th and 20th century, demonstrates that, closer to Rousseau and Robespierre, through virtue and equality, Sparta slowly migrated to the right and even to the extreme right, at the same time that Müller's doric myth made it cross the Rhine river, which resulted in a countermyth in France, so that, from Duruy to Glotz, the model of a liberal Athens was imposed in France. The

precaution against the influence, or strength, of foreign ideas, already indicated that writing Greek civilization's History in the 1820s was not limited to writing universal History, or human progress, but, above all, what national aspects and their implications were put.

Final Considerations

As demonstrated in the first part of the analysis, the narrative construction of Greece in French school textbooks from the early decades of the 19th century was influenced by a documental *corpus* traditionally used over several centuries. It characterized the Greek world in a broad spatial, temporal, and thematically. It conceived the Greeks beyond mainland Greece, included the post-decline periods of the so-called classical Athens, as well as narrating other events involving many other regions with a Greek presence in the context of Persian domination.

The *PHA* provides a good indication of the beginning of the process of building a split between East and West, exemplified in a Greece, separated from the Egyptians in the narrative sequence, and the acceptance of a “racially” alien origin to the integrated Mediterranean system. The Enlightenment perspective on World History, strongly inspired by the tradition of professors from Göttingen such as Johann Christoph Gatterer (1727-1799) and Heeren, who most likely was present in the formation of the authors of the *PHA*, and at the time of writing the compendium, was already showing signs of wear and tear in the face of another intelligibility, that of historicism.

The definitive contours of the Greek “function” of this new intelligibility would occur in the following decades, despite the submersion of other intelligibility: Greece as the western cradle, with beginning and end, and capable of transmitting the rod of civilization received from the east to the Romans (Vlassopoulos, 2007). As Fillafer (2017) highlights, nineteenth-century historicists dispensed with the *nexus rerum universalis*, the ancient Enlightenment effort to promote the unity of history through elaborate multi-sector tables and graphs that organized the world's time and space. Among the consequences, there is a clear separation between European and extra-European history, which promotes a re-enchantment and re-exocitization of the latter. It is worth mentioning the existence, since the 1830s, of the Modern Greek state, bordering the Turkish-Ottoman Empire. All this implied the current narrative restructuring, the one observed by the plurality of chapters relating to the Greeks and the relationship with the Persians present in the *PHA*.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-150.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

Consequently, the Persians and their empire are toned down in historical importance. Not by chance, the proportionality of pages verified through the summary of an important work of the end of the 19th century, that of Seignobos (1910). In one hundred and ten pages of Ancient History, there is a chapter named “East”, with seventeen pages, three for Persian, followed by “chapter 2. The Greeks”, composed of twenty-seven pages, and “chapter 3. The Republic Romana”, and “chapter 4. The Roman Empire”, totaling sixty-six pages. The new pattern for the composition of the Greek and Persian narrative crystallizes, remaining with very few variations to this day.

Therefore, both the sacred Universal History and Heeren's Universal History would be doomed to discredit during the nineteenth century, in the debate on Academic History, as Bernal (1993) and Vlassopoulos (2007), dealing specifically with the Greeks, attest, but also Fillafer (2017), Koselleck (2006) and Hartog (2014) in broader perspectives, or even Foucault, by another analytical path. Itamar Freitas (2006: 135-138) advocates that with no space in academic history, the Universal History model was kept alive in encyclopedias and school textbooks, including citing works adopted by national and foreign authors adopted in Brazil. Even at the beginning of the 20th century, textbooks with the perspective of Universal History of Bossuet can be found, evoking creationism and the Hebrew people as a precursor of the history of humanity. Differently, the universal perspective of the Enlightenment was overcome, as it was incompatible with the established Eurocentrism, in the writing of Ancient History at school. Resistant Eurocentric trait, despite the general renewal of Ancient History (Morales; Silva, 2020), and *leitmotif*, in the official version of the BNCC, which has as its basic procedure the “identification of events considered important in Western history” (Brasil, 2017: 416).

Bibliography

BARNABÉ, L. E. *A História Antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impressos (1820-1865)*. 2019. 222 f. Tese – UNESP, Assis, 2019.

BERNAL, Martin. A Imagem da Grécia Antiga como uma Ferramenta para o Colonialismo e para a Hegemonia Europeia. In: FUNARI, Pedro Paulo. *Repensando o Mundo Antigo*. Textos Didáticos. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2005.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-150.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

BERNAL, Martin. *Atenea Negra: Las Raíces Afroasiáticas de la Civilización Clásica*. V. I: La invención de La Antigua Grecia, 1785-1985. Traducción castellana de Teófilo de Lozoya. Barcelona: Crítica -Grupo Grijalbo-Mondadori, 1993.

BETHENCOURT, Francisco. *Racismos. Das Cruzadas ao Século XX*. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estud. av.*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, Ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 Abr. 2021. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>.

BOULOS, Alfredo. *História – Sociedade e cidadania*. 6º ano. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf . Acesso em: 06 de fevereiro de 2020.

BRUTER, Annie. *L'Histoire Enseignée au Grand Siècle – Naissance d'une pédagogie*. Paris: Benin, 1997.

BRUTER, Annie. Les créations successives de l'enseignement de l'histoire au cours du premier XIX^e siècle. In: CASPARD P., LUC J.N., SAVOIE, P. (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique, 2005. p. 177-197. (Bibliothèque de l'Histoire de l'Education, 28). Disponível em: http://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2005_act_28_1_9250. Acesso em: 12 set. 2017.

BRUTER, Annie. L'enseignement de l'histoire nationale à école primaire avant a la III République. *Histoire de L'Education*. p. 11-32, avril, 2010. Disponível em: <http://histoire-education.revues.org/2147>. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRUTER, Annie. Um exemplo de pesquisa sobre a história de uma disciplina escolar: A História Ensinada no século XVII. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 7-21, set. 2005.

BUSTAMANTE, R. M. Para além do atenocentrismo: um desafio para a história ensinada. In: ROCHA, H., REZNIK, L., MAGALHÃES, M. (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2017, p.288.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-150.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

CAYX, Charles; POIRSON, Auguste. *Précis de l'histoire ancienne*. 2. ed. Paris: Ed. Louis Colas, 1828.

CAYX, Charles; POIRSON, Auguste. *Précis de l'histoire ancienne*. 3. ed. Paris: Ed. Louis Colas, 1831.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170 jul./dez. 1999.

CHOPPIN, Alain. O Manual Escolar: Uma Falsa Evidência Histórica. Tradução de Maria Helena C. Bastos. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026>. Acesso em: 13 dez. 2015.

DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. *Correntes Históricas na França: Séculos XIX e XX*. São Paulo: Ed. Unesp; Rio de Janeiro: Ed. FVG: 2012.

FILLAFER, Franz Leander. A world connecting? From the unity of History to Global History. *History and Theory*, Middletown, v. 56, n. 1, p. 3-37, mar. 2017. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/hith.12000>. Acesso em: 18 mar. 2017.

FREITAS, Itamar. A História Universal de José Estácio Correia de Sá e Benevides (1890/1903). In: FREITAS, Itamar. *Histórias do Ensino de História no Brasil*. São Cristovão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006. p. 127-182.

FUNARI, Pedro Paulo. A Renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro. *História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p.95-108.

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

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HEEREN, Arnold Hermann Ludwig. *Manuel de l'histoire ancienne*. 2. ed. Paris: Chez Firmin Didot - Péré et Fils, 1827.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 128-150.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13776

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos Históricos*. Rio de Janeiro: Contra ponto, 2006.

LIVERANI, Mario. *Antigo Oriente: História, sociedade, economia*. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2016.

MORALES, Fábio Augusto; SILVA, Uiran Gebara da. História Antiga e História Global: afluentes e confluências Artigos. *Revista Brasileira de História*, vol. 40, n. 83, p. 125-150, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472020v40n83-06>

POIRSON, Auguste. Histoire des Grecs depuis les temps les plus anciens, jusqu'à la guerre médique. – La Grèce dans l'état sauvage et dans les temps de première civilisation. In : CAYX, Charles; POIRSON, Auguste. *Précis de l'histoire ancienne*. 3. ed. Paris: Ed. Louis Colas, 1831a. p. i – xix.

POIRSON, Auguste. Introduction de La Histoire de La Grèce. In : CAYX, Charles; POIRSON, Auguste. *Précis de l'histoire ancienne*. 3. ed. Paris: Ed. Louis Colas, 1831b. p. 110-152.

POIRSON, Auguste. État social et politique de la Grèce vers le temps de la guerre de Troie. In : CAYX, Charles; POIRSON, Auguste. *Précis de l'histoire ancienne*. 3. ed. Paris: Ed. Louis Colas, 1831c. p. 180-231.

SEIGNOBOS, C. *Compendio de História da Civilização*. Trad. de D.A. Cohen. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1914.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo; SERIACOPI, Reinaldo. *Inspire história*. 6º ano: ensino fundamental. 1.ed. São Paulo: FTD, 2018.

SILVA, Gilvan Ventura; GONÇALVES, Ana Teresa Marques. Algumas reflexões sobre os conteúdos de História Antiga nos livros didáticos brasileiros. *História & Ensino*. Londrina, v. 7, 2001. p.123-142. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12313> . Acesso em: 30 jun. 2014.

VLASSOPOULOS, Kostas. *Unthinking the Greek Polis: Ancient Greek History beyond Eurocentrism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *Os Gregos, os Historiadores e a Democracia: O grande desvio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

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

José Petrúcio de Farias Junior¹

Resumo

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

Palavras-chave

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

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

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

Abstract

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

Keywords

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

História do cristianismo nos manuais de ensino de História: entre continuidades e discontinuidades textuais e ideológicas

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

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

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

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

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

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

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

Além disso, para a escrita da história escolar², tal binarismo (certo/errado; verdadeiro/falso; mocinho/bandido) incorpora uma função instrutiva ou pedagógica na medida em que apresenta padrões de moralidade e excelência pelos quais ações humanas passam a ser julgadas (Barth, 1998: 194). Nesse sentido, os autores sinalizam, em suas narrativas escolares, as fronteiras culturais que distinguem um cristão de um não-cristão por meio do reconhecimento, manutenção e validação das diferenças entre “nós” e o “outro”, o que, como dissemos, reforça o tom cristocêntrico de tais narrativas (Farias Junior; Guimarães, 2020: 62).

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

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

Em Duruy, lemos:

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

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

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

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

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

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

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

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

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ainda que identifiquemos avanços, na escrita da História Antiga escolar, em decorrência da visibilidade das críticas acima, parte delas acatadas pelo PNLD³, que estimularam editoras e autores de LDs a repensar a organização/seleção de conteúdos históricos, abordagens historiográficas e perspectivas educacionais, a história do(s) cristianismo(s) segue com pífios enfrentamentos, apesar de sua relevância à cultura política e religiosa brasileira.

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CHRISTIANITY IN HISTORY TEXTBOOKS: TEXTUAL AND IDEOLOGICAL CONTINUITIES AND DISCONTINUITIES

José Petrúcio de Farias Junior¹

Abstract

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

Keywords

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

¹ Assistant Professor - Federal University of Piauí, Picos, Brazil. E-mail: petruciojr@terra.com.br

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

Resumo

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

Palavras-chave

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

Christianity in History Textbooks: Textual and Ideological Continuities and Discontinuities

The specialized literature on the history of education tells us that it befell to the Jesuits the responsibility for the systematization of Brazilian education. In other words, it befell to the Jesuits, as part of the Portuguese 'civilizational' project, the task of establishing a literate and systematic educational program, during the period Dermerval Saviani (*apud* Ruckstadter 2010) called 'pedagogia brasílica' (*brasilic pedagogy*). Therefore, the legacy of the Jesuits in Brazil's Colonial Period goes beyond the missions – which, to some extent, underlined the colonial-civilizational project of the Portuguese – and extends to education. For in schools students received humanistic training aimed at an eventual enrolment in the universities of Évora and Coimbra.

It is possible to identify the production of history textbooks from this period, among which we find the *Epítome Cronológico, Genealógico e Histórico*, written by the missionary Jesuit António Maria Bonucci (1651-1728) and published in 1706 so it could be employed in Bahia's Colégio Jesuítico da Bahia at the close of the XVII century. (See Ruckstadter, 2010). This is a manual no longer directed exclusively at catechesis, but covering also topic in sacred and profane history which were part of the Colégio's Humanities curriculum:

In his compendium Bonucci unites Sacred History – with emphasis on the history of biblical prophets, Jesus in particular, and of the Catholic Church – and Profane History, from the ancient to the modern kingdoms. The history of monarchies is, in general, presented from the point of view royal lineages, so as to legitimize the construction of nations. (Ruckstadter, 2010: 6-7).

Notice that the presence of topics in Ancient History fulfilled a purpose: to endorse the history of Christianity as a history of salvation, in such a way that the historical narrative acquires a linear, causal and teleological aspect, committed to the emergence and consolidation of Christianity in its role in the political configuration *from the ancient up to the modern kingdoms*.

For example, Bonucci, after narrating in his Chapter 1 the creation of the world by God in six days, presents, in Chapter 2, a chronology of human history, dividing it in six 'ages', namely: The First Age, from Adam to the Flood; The Second Age, from the end of the Flood to the exodus; The Third Age, from the exodus to the fourth year of Solomon's kingdom; The Fourth Age, from Solomon's fifth year to the second year of the Jerusalem's Temple construction; The Fifth Age, from the end of Jewish captivity and

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

the beginning of the Persian Monarchy to the coming of the Messiah or incarnation of God's son; The Sixth Age, from the first coming of Christ to the second coming, when he returns to pass judgment upon the living and the dead (Bonucci, 1706: 03).

This is a historical narrative that intends to be universal and, more than that, to reconcile past and present, insofar as the past, on this view, grounds and justifies the formative processes of European National States.

In other words, the emphasis on biblical prophets and both ancient and modern kingdoms, in the context of a factual, linear and progressive narrative, contributed to the legitimize the culture and politics of the National States, inscribing them in a causal-explanatory chain culminating in the present.

But the fact that the Jesuits taught history topics in their schools during the XVII and XVIII centuries does not imply that this knowledge was recognized as a normal "school subject" in the way we understand this notion today. For those topics were not integrated in an organized set of theories (a curriculum), nor were they endowed with specific pedagogical procedures and aims suitable to the subject in question. Moreover, during the period in question, history topic did not proceed from an established scientific discipline (Chervel, 1990).

History, as a scientific discipline, would become established only in the XIX century. Fonseca 2003 makes it clear that history, as taught in Jesuitical schools, played a merely instrumental role, with aims external to itself.

With the Suppression of the Company of Jesus from the Portuguese Empire in 1759, and the consequent criticism of the educational models influenced by Jesuit Priests, new educational directives were introduced during the Marquês de Pombal's administration (1750-1777). Those new directives were based of reformist policies influenced by 'encyclopédism' (Romanelli, 1997) and had, following the ideas of French *encyclopédistes*, the ambition of liberating teaching from the 'narrowness' and 'obscurantism' that the Jesuits had supposedly conferred upon it.

However, such initiatives did not result in any meaningful reform of Brazil's education system, since, in effect, the Jesuits continued teaching based on the same methodologies. Many of the teachers that came to replace them retained their methods and handbooks, which means that the approach to historical topics, founded on the conciliation of Sacred

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

and Profane History, did not suffer meaningful changes. This remained so even after the inauguration of the Imperial Colégio Pedro II (ICPII), which marks both the implementation of secondary public instruction in Brazil and the appearance of 'History' as a mandatory curricular discipline, required for the obtaining of the degree of 'Bacharel em Letras' (*undergraduate degree in letters*) (Farias Junior; Guimarães, 2020).

Behind the public educational policies that defined the teaching programs, i.e., the topics to be covered at each school stage, there were men of letters, most of them connected to the conservative party and the IHGB, who had studies in Europe, mostly in France, and who brought to eighteenth century's Brazil not just French and English textbooks, some of them translated for use in secondary schools, but also the serialist educational project, in which the disciplines and their contents were distributed along eight years according to their level of complexity. With the educational reform of 1841, those eight years would become seven.

From 1838 until the middle 1870's, Ancient History topics were predominantly integrated to the Universal History compendiums, which were, in turn, linked with Sacred History, with a focus on the canonical books which were conceived as 'historical truth' in opposition to the rest of ancient literature.

Those handbooks perpetuated the that the past presented itself in a finished form in which biblical narratives occupied a unique place and were beyond doubts, revisions or reinterpretations. They belong to the sphere of what is 'certain' about the past. For example, in the preface to the *Compêndio de História Universal* (*universal history compendium*), by Justiniano José da Rocha (1860), we read:

For us, fortunate Catholics, [...] we have in our holy books, those faith teaches us were written under the inspiration of eternal truth, infallible guides, if we know how to follow them. But history, from o Christian point of view, as it ought to be studies, is yet to be written: classical history, which we have adopted in every education book of every civilized nation, **does not start from similar principles**; it abstracts from revelation and merely gathers, with the effort of criticism, the most plausible things that have been written by profane authors. We should not innovate; but it behooves us to follow on the same track. So much the better, as far as Ancient History is concerned: Titus Livius and Tacitus, Herodotus and Thucydides, **even in their errors**, have their styles, their broad views and their knowledge of the human hart as compensation. (Rocha, 1860: 18, boldface added)

Shortly after, Justiniano informs us that the study of universal history will be divided in three periods:

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

1. **Ancient History**, from the first days of creation to the final division of the Roman Empire between the three sons of Theodosius (395) 2. **Medieval History**, extending until the ruin of the Oriental Empire and the conquest of Constantinople by the Turks (1453); 3. **Modern History**, extending from then to our days (Rocha, 1860: 18-9, boldface added)

To understand these excerpts, we need to take into account that the public policies that came into place between the educational reforms of Couto Ferraz (1854) and Leôncio de Carvalho (1878), contributed to maintain and strengthen the conciliations between Sacred and Civilian History.

And this because, from the Leôncio de Carvalho's reform (1878) on, conservative catholic groups (called *saquerema*) lost terrain to liberal groups, which then, as Carvalho 2003 tells us, started to disseminate positivistic proposals, marked by the ideas of progress and evolution. Then, starting with the educational reform of 1878, religious education became optional and the so-called 'acatólicos' (*non-catholics*) became free to teach, untangling themselves from catholic theology.

To me, the Couto Ferraz's Reform (1854) is a landmark in the field of curricular policies. The reasons are three First of all, it was an effort by the federal government to establish a uniform national standard for secondary education. Secondly, for the vigilance and control over schools, teachers and didactic literature that was put in place by organs and public offices created specifically for this purpose – such as the *Inspetoria geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte* (General Inspectorate of Primary and Secondary Instruction of the Court's Municipality), IGIPSC. Thirdly, for its defense of religious Christian education, both at the elementary and secondary levels. All the posterior educational reforms, namely those of 1856, 1858, 1862 and 1877 featured fixed religious disciplines, such as *História Sagrada e Doutrina Cristã* (Sacred History and Christian Doctrine), *Instrução Religiosa* (Religious Instruction) ou *Ensino de Religião* (Religious Teachings), usually allocated to the first year of secondary courses. (See Farias Junior, 2020: 46-7).

At the more advanced school stages, the proposal to teach French History became consolidated and was based on Victor Duruy textbook of 1865. In this book, after Sacred History, comes Universal History, divided and Ancient History, Medieval History and Modern History. After this incursion into Universal History the student then migrated to the study of *Historia Pátria* (Fatherland's History),

As we have already noted, in connection with passages from da Rocha's *História Universal*, there is a tendency, in the compendiums produced around this time, to conceive of Ancient History not only as the study of the origins of modern civilization, but also as the study of the origins of the world, man and Christianity – since sacred and profane or civilian history were integrated (Bittencourt, 2008). For example, in the compendium *História Universal resumida para uso das escolas dos Estados Unidos da América do Norte* (1869), translated by the *desembargador* (appeals court judge) Lourenço José Ribeiro (1869), Pedro Parley says:

More or less six thousand years ago, God, after having created the universe, the sky with its stars, the earth with its plants and animals, forged, in His own resemblance, man, the king of creation. Adam e Eva are the progenitors of any man existing today. (Parley, 1869: 12).

We may observe that Parley sticks to the Christian tradition of seeing the Universe's creation as having taken place at approximately 6.000 BCE, following calculations based on the creation's week and the ages of the main Old Testament's characters. Moreover, that is no doubt that Parley is addressing a Christian public:

Abraham, son of Thare, was the founder of the Judaic nation. He was born two hundred years after the Flood and was from Chaldea, which is located in the meridional part of the Assyrian Empire. *The citizens of Chaldea were idolaters and worshipped the sun, the moon and the stars. Abraham, however, worshipped the true God, the very same one we worship today [...]* God ordered them to leave their land and go west towards Canaan. (Parley, 1869: 22-3, boldface added)

A similar historical perspective is present in Victor Duruy's *Compêndio de Historia Universal* ("Universal History Compendium"), which was translated into Portuguese by the canon Francisco Bernardino de Souza (1865), who taught at Imperial Colégio Pedro II:

All the peoples will retain a vague memory, a distant echo of the last convulsions that shook this land [...] **However, none of these ancient tales have the simplicity and imposing grandiosity of the Genesis, the first holy book of Jews and Christians.** "God, says Moses, whose narration we summarize here, successively created light, the heavens, land, plants, the sun, fishes, birds and all the animals; and then he created man (4138 a.C.). Man, however, disobeyed at Eden and such disobedience condemns him to labor and pain. (Duruy, 1865: 01-2)

These excerpts reveal the main motivation of those authors in approaching the study of Antiquity: the identification of the 'origins' of their historical world. According to Martins, the intent was to forge, at the literary level, a historical continuity between creation, Moses' activities as King-prophet, the formation of the great empires, the triumph of

Christianity and its impact in the cultural formation of modern states, with its emphasis on the continuation of the faith in the Christian God (2008: 198). This continuity would ground monarchic political projects, such as the Brazilian Empire, in Christian theology, and would help disseminate the idea that we share a common past, producer of values and social principles that are indispensable to the process of social identification.

In the passage just quoted, Duruy employs the Genesis plot in his line of reason, what can also be said of Pedro Parley and Justiniano José da Rocha. We can see that, to these authors, the unity of human history has a double aspect: a remote common origin of the universe and of man (creation), and a common destiny in salvation/redemption. This approach is linked to the providentialist conception of history, since the beginning and the end are known, even though what comes in between and is experienced by different communities is open to multiple historical consequences, what would justify the multiplicity of human experience. (Fillafer, 2017: 05).

In this sense, these manuals of ancient history do not differ from those of the XVII and XVIII centuries employed by the Jesuits during the colonial period. They are all Christocentrics and even if the new ones have taken a step away from a strict biblical plot and incorporated other form of literature, they still see ancient history as a means of educating good Christians. In other words, they teach an “old morality” seen through a judaico-christian lens. For clearly the school’s narratives disqualified non-christian religious experiences. Consider, for instance, the following passage:

Roman politics was selfish, self-interest being its real spring. Like the Greeks, Persians, Egyptians and other ancient nations, the Romans had some understanding of virtue and sometimes displayed noble and generous qualities. But just all those other nations, they lacked **true morality**, the one Jesus Christ taught us through this simple maxim: “Do unto others as you wish they do unto you”! Roman, just as all the others, was deprived of that **true religion**, according to which all power based on injustice is short-lived. As splendid as it was, the Roman Empire was far from attaining **true glory**. Its splendor acquired through theft and its great renown could fool a genteel; but for Christians they had and have little value, for they take this magnificence as false and ungrounded. (Parley, 1869: 240, boldface added).

In this passage, Parley outlines the moral superiority of Christian culture by means of a chain of oppositions in which customs, values and social principles are seen in a dichotomic manner, i.e., as binary games of true/false, right/wrong, useful/useless, primitive/civilized (Farias

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

Junior; Guimarães, 2020: 62). Such a perspective remains, to some extent, in the XIX century's approach to ancient history. For example, teachers would consider Christianity as "religion" and other religious experiences as "myths". This line of reasoning, founded on the idea of moral superiority, reinforced and promoted forms of intolerance and oppression of which, to some extent, we are victims today.

Moreover, such a dichotomous outlook² (right/wrong; true/false; good guy/bad guy) in history textbooks exerts a pedagogical function as it presents patterns of morality and excellence by which human actions are supposed to be judged (Barth, 1998: 194). In this sense, these authors were demarcating, in their school narratives, the cultural frontiers that separate Christians from non-Christians. They did that by acknowledging, maintaining and validating a distinction between "us" and the "other". And as we already noted, this reinforces the Christocentric tone of such narratives. (Farias Junior; Guimarães, 2020: 62).

Broadly speaking, the constitution of a kind of moral grammar that permeates XVIII century's history schoolbooks takes place when the teachers/authors of the compendiums address Roman Emperors sympathetic or unsympathetic towards the Christian movement during the Empire. (Farias Junior; Guimarães, 2020: 65). Consider the following passage:

Nevertheless, **submersed in depravity**, Tiberius sees his life consumed by **vile decrepitude**. He wishes to return to Rome. During the trip, he faints and Caligula, his legitimate adoptive son, eager for power, seizes the opportunity and suffocates him. Caligula (37) is a **dangerous madman endowed with absolute power in a deeply depraved society!** (Rocha 1860: 162)

Duruy writes:

The Empire has once again a single master; but the shy and suspicious **Constantius allowed himself to be ruled by women, eunuchs and adulators**. Devoted to religious questions brought forth by Arianism, but **without having a certain and healthy faith** [...] he was led to Pola, in Istria, and decapitated [...] Then, (he was conducted to Pola, in Istria and decapitated [...] Then, (**Julian**), seeing himself without opposition, *abjured the Christian faith*, which earned him the nickname of apostate [...] **Harsh with himself** he copied the simplicity and even the cynicism of a strict stoic, being also sometimes **harsh unto others**. The court he created in Caledonia for prosecuting corrupt public officials was accused of having passed unjust sentences [...] (Duruy, 1865: 175-6)

² It is worth noting that many of the translators of the history textbooks were religious (either faithful Catholics or clerics); moreover, the ICPII, like many provincial high schools, had religious teachers in significant numbers.

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

Those passages explicitly disqualify the non-roman emperors, or those who did not follow the Nicene orthodox creed. So, while those emperors get bad reviews due to their distance failure to adhere to Nicene Christianity, Constantinus and Theodosius get good reviews, since they are presented, within the narrative, as protectors of Christian communities and guardians of Christian principles and values. This can be seen in the following passage:

Constantinus [...] son of Helen, who is counted among the saints be religion and who had retired to Jerusalem, where he found the true cross [...] should have had against himself the hatred of the pagans and much as Galerius' ambition [...] Lord of the Empire, by the special grace of good, Constantine erects the religions of the crucified over the ruins of paganism. (Rocha, 1860: 180-1).

The appreciation of Constantine and Theodosius biographical writings, as opposed to other roman emperors is evident. The history of Christianity associates the first with the adoption of pro-christian policies and the second with official institution of Nicene Christianity in the Empire. Those two event are constantly explored in the Christian literature.

However, from the pedagogical point of view, in registering biographical aspects of roman emperors, Rocha and Duruy, allow to get a glimpse into the expected conduct from Christian leaders as opposed to pagan ones. They engage in an evident effort to characterize the attitudes of those they thought to be bad leaders. We can see the serious implications theses narratives carry to the political scene of the Brazilian Empire.

We should also notice that Duruy does not consider the Aryanism professes by Constatius II, but only mentions it briefly just to disqualify it: *without quite having a correct and living faith*. The Nicene current, supported by emperor Constantine, corroborated by Theodosius and professes by the Catholic Church and further denominations is, to this day, adopted and Christianity's prototype. This fact clouds the fact that other Christian currents circulated through the Roman Empire.

In the following passages we may note the way Christianity establishes itself within the Roman Empire, i.e., how school textbooks describes and understands the consolidation and official implementation of Christianity, as well as its relations to roman projects of power:

It was Constantine Magnus the first emperor to become a Christian. [...] **It is said** that one day, riding his horse ahead of his army against Maxencius, he saw in the heavens a cross in which those words were written: "With this standard you shall win". This is the **vision** that is supposed to have convinced the emperor of the truth of the Christian religion and in virtue of which he decided to adopt it as

the official religion of the State. From that moment on, the victory of Christianity over paganism was secured. In the face of the cross, the mythologies of Greece and Rome disappeared, the idols of the empire of the world shall fall and be smashed by the force of the *Gospel's truth*. (Parley, 1869: 246, our boldface)

Before discussing this passage, let's compare it to a passage extracted from the didactic collection *Conexões da História*, (History Connections) 2010 editions:

Constantine was the son of one of Diocletian's' Caesars and made a bid for the Imperial succession. **It is said** that on the even of a battle he saw in the sky the first two letters of the name 'Christ', in Greek, interwoven with a cross together with an inscription saying "with this sign you shall win". He then is supposed to have ordered the symbol to be put on every soldier's shield. Constantine won the battle against his adversary. [doc. 23] (Alves; Oliveira, 2010: 147)

The expression 'doc. 23' refers the student, the reader of the textbook, to a historical source, namely a painting by Pieter Lastmann, dated 1613, depicting the battle between Constantine and Maxentius for the Royal throne. Thus it is clear that the authors aimed simply to illustrate/endorse the vision Constantine had had, together with the process of Christianity's acceptance in the Roman Empire.

We mention these passages to highlight their similar approaches and linguistic styles. Let us not forget that one dates from the XIX century and the other from the XXI! Some questions naturally arise: What do the authors mean by "It is said"? Which conception of History and its teaching would allow such a construction? Clearly the authors are not very anxious to make the sources upon which this version is based explicit, let alone to question them in terms of authorship, audience and politico-cultural context of composition.

In this way we miss an excellent opportunity to demonstrate to the students (preferably young people) the way in which historical knowledge is built up and its subjective character. The science of History is a science of interpretation, not a science of reality. Moreover, it seems that the suppression of this constructional path of historical knowledge has a purpose.

Both passages relate the success of the Christian movement in the Roman Empire to a "vision" or "revelation", which corroborates the idea of divine intervention in historical processes. This approach also reminds us of the providentialist conception of Universal History and of the integration between sacred and civilian histories. There are traces of these things in *Conexões da História*. The use, by history school textbooks,

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

of supernatural causes in the explanation of the *miraculous victory of Christianity in the IV century* is something that strikes us as remarkable. (Cuchet, 2012: 41).

In both cases, the textbook narrative is centered around an unforeseen and miraculous event – *Constantine (...) had seen in the heavens a cross and in it those words were written: "With this standard you shall win"* and take that a starting point of the confirmation of the so-called *triumph of Christianity* (Duruy, 1865: 169; Parley, 1869: 255). So we conclude that the order of events is not dissociated of 'divine interventions'.

Parley, for example, admits the Divine Providence is at work in historical processes (1869: 242), which do not exclude miraculous feats and political changes guided by the divine being itself. From this perspective, we understand that the victory of Christianity follows a kind of unexpected historical accident, which would be incomprehensible if the direct intervention of God were not taken into account. This is so even when this perspective remains implicit

In other words, such a conception of the past gave meaning to a history that aspired to be universal, since, by means of examples and anecdote, the reader would gather certain general rules of *atemporal validity* (Rüsen, 2001: 52). Those rules were based on biblical values and moral principles and were taken to be useful to present day ordinary life.

In this sense, historical narrative would not just tell about the past but also, based on the past, would state rules and judgments relevant to the present and the future. It is with eyes set on the past, that one would seek to acquire wisdom about one's own time and the times to come. This at times remains in today's teaching of history as in the idea of the "exemplarity" of the past (Koselleck 2006: 60) or in the idea of the past as a source of lessons to be learnt about the present. To my mind, this way of seeing the past as "exemplary", so common in school books and classes today makes the central objective of the discipline, i.e., the development of historical thinking, much harder to achieve.

Speaking more broadly, we conclude that XVII historical narratives at the school level situated the Imperial present in a continuum with the biblical canon and its models of virtue. There is, therefore, the intention of establishing a connection between the imperial present and moral and religious values from the past and to see this as the foundations of our understanding of political and historical constitution of Brazil's Empire.

Given what we've just said it is evident that the selection of topics in school's compendiums is neither neutral nor arbitrary. On the contrary, a fabricated historical memory plays a significant role in legitimizing the social *status quo*, within which the past is domesticated in order to serve present day interests (Guimarães 2006).

From 1870 on, the idea of conciliating sacred and civilian histories, predominant up to that point, became hard to sustain. This was due, on the one hand, to advances in the field of archeology, especially in connection with near-east and Neolithic societies and, on the other, to the strengthening of positivism and evolution theory in human sciences. Those developments had a huge impact in the production of historical narratives about antiquity for schools.

Throughout the XIX century, ancient archeological artifacts, which use to gather dust at private curiosities cabinets, started to be exposed in European Museums, which allowed a deeper understanding of the political-cultural dynamics of near-east societies and Egypt, beyond the imagine of the East already propagated by Greek literature, whose main exponent is Herodotus.

There are records of several expeditions to the middle east, in particular to Egypt in northern Africa, which resulted in the publication of a series of archeological studies, such as *Description de L'Egypte ou Recueil des observations et des recherches* (1809), published by order of Napoleon Bonaparte, in four volumes, and base on artifacts and registers collects during the incursions of the French Army in Egypt (1798-1799).

In 1823, appears *Vorstudien zur Weltgeschichte*, by Ferdinand Albrecht Wolter, a work very much dedicated to the presentation/description of material culture and which reported on the culture on politics of Assyrians, Babylonians, Medes, Persians, peoples of Anatolians, Egyptians, Jews, Phoenicians and Carthaginians.

One should also notice the importance of the decipherment of hieroglyphic writing in 1822, by Champollion; of Old Persian, in 1846, by Rawlison and of Acadian, in 1857. Those linguistic studies, together with the observation of material culture cataloged by several textbooks about Antiquity, one could read the primary sources and present the audience with an up-to-date historical narrative; one which as also more consistent from the point of view of inter-discursive relationships.

Such 'discoveries' were essential to promote the re-writing of Ancient History in the XIX century and, more importantly, to raise doubts about *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 152-176.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

the then dominant conception of History. Apparently, until 1870 there were no school narratives in Brazil that questioned or relativized biblical authority. From 1870 on, however, with the publication of the studies mentioned above, it became increasingly difficult to reconcile sacred and profane histories, one centered on the bible, the other based on other sources.

For example, throughout the XIX's century, archeologist found tales of a flood in Assyrian texts that were part of a collection of poems entitled *The Epic tale of Gilgamesh*. These texts went much earlier than the Israelite tradition: they were created by Sumerians and renewed by Acadians and Assyrians.

The old testament tales, which stated to be written by the mid VII century a.C. (Finkelstein; Silberman (2003); Liverani, 2016), were probably influenced by these older tales, since the canonical books borrow not only metaphors, argumentative structures, imagery – in short literary *topoi* already present in the near-east narrative – but also well know plots shared by such societies. Thus, it was no longer possible, at least in the field of History, to conceive of the biblical texts in isolation, dissociated from the near-east cultures that predated the Israelites.

In other words, the decoding of these ancient languages and, by extension, the discovery of a series of discursive practices related to the biblical narratives, resulted, at least in the eyes of many historians, in the definitive loss of the foundational status of biblical texts vis-à-vis human history. The Ancient History of Israel ceased to have a unique place and started to be placed by European History compendiums at the same level of the other ancient societies.

In many latter XVII's century textbooks one already feels that the ancient history of Israel ceased to occupy the first chapters and is pushed back, given the anteriority of human experiences classified as 'Pre-history'. Pre-historical studies of Egypt and Mesopotamia became popular in Europe from the mid XIX century. This can be observed, for instance, in *Noções Summarias de Historia Universal* (Elementary Notions of Universal History) written by João Maria da Gama Berquó, substitute teaches of History and Geography at the *Ginásio Nacional* (National Gymnasium), which is how the ICPII became know during the first brazilian Republican period:

PRELIMINARIES I. Preliminary Notions; II. Origin of Man according to the Bible; III. Human Races. PRE-HISOTORY. I. Antiquity of Man; Vestiges of quaternary Man; II. Division of pre-historical times; III. Paleolithic Age; IV

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

Neolithic Age; V. Bronze Age; VI. Iron Age. ANCIENT HISTORY OF THE EAST. I. Egypt; II. Babylon and Assyria; III. Palestine; I. Israelites; II. Main event in the history of Israel; III. Social organization, religion, literature and arts; IV. Phoenicia. I. Phoenicians; II. Main events in the history of Phoenicia; II. Social organization, religion, literature and arts; V. I. Media a Persia; II. Main events in the history of Meds and Persian; III. Social organization, religion, literature and arts. Greek history [...]; History of Rome (Berquó 1894: I)

We can notice in this summary the juxtaposition of the origin of man “according to the bible” and pre-historical topics, as well as dislocation of the ancient history of Israel, that ceases to occupy first-place in the list of contents.

Pre-history is also an European invention: in England the term was popularized by John Lubbock’s *Prehistoric Times* (1865), in which it becomes clearer that human history is not circumscribed to the biblical chronological time-table, more specifically to that of the Book of Genesis, which is both a cosmogony and a narrative of the origin of mankind. As already notice, if we take the Book of Genesis literally, the Earth would have been created between 6.000 and 4.000 a.C. approximately.

In France, starting in 1844 with the works of Jaques Bouches Perthes – which were based on the discovery of human and animal fossils such as the Neanderthal fossil – new insights about the deep past arose. The key work here is, of course, Charles Darwin’s *The Origin of Species* (1865), a work that offered a theory – evolution theory – that reconciled natural and human histories.

It is important to notice that this historiography impacted the French compendiums of universal history, which in turn influenced works on Ancient History in XVIII’s century Brazil, since brazilian middle schools employed textbooks translated from the French (most of them) and from the English (a minority of them).

And in the wake of these discoveries, the first decade of the XX century was characterized by the development of the basic principles of radiometric dating by Carbon 14 or Uranium. This resulted in what David Christian calls “radiometric revolution”, indispensable to the fields of Paleontology, Geology, Archeology and, most of all, History. (2010: 18). With this method, the dates found in biblical narratives revealed themselves as inadequate to the understanding of the complexity of past political-cultural experiences.

Thus, archeological findings about ancient eastern societies (Sumerian, Acadian, Babylonian, Hittite, Assyrian, Egyptian, Persian), such as *The Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 152-176.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

Epic Poem of Gilgamesh, Enuma Elish, the Egyptian cosmogonic myths of Heliopolis and Memphis, the Persian Masdism, among others, threw new lights on the 'origins' of Universal History, which started the question the unique and original status formerly attributed to the Old Testament.

During the first half of the XX century, with the establishment of the Brazilian Republic, the writings on Ancient History in middle school compendiums start to follow two tendencies. On the one hand, we have the religious hermeneutic current, already present in XIX century's compendiums, which is characterized by the cosmology of the Book of Genesis and by the idea of Divine Providence as the reason for the 'triumph' of Christianity and its relevance for the establish social order, above all in connection with morality. Such textbooks were adopted mainly by religious private schools of the First Republic. But in contrast to XIX century textbooks, these narratives incorporated archeological findings and the new trends in Ancient History writings, as long as the approaches did not contradict the authority of Biblical texts. This can be observed in the *Compêndio de História Universal* (Universal History Compendium), written by the priest Raphael Maria Galanti:

Ancient History can be subdivided in sacred and profane: the former narrates the facts related to the People of God; the latter those pertaining to Gentiles [...] In sacred history there is no place for a similar division, since what it narrates is given by faith and also because, even considering Holy Scripture as just one history book among other, its authority can be proved beyond doubt. In effect it is proved 1) by the referred things, which consequently, are easily transmitted from father to son; 2) by the character of Moses, which conjoins all the attributed of a true historian, namely science and truthfulness. For it is impossible to refuse to endow with truthfulness a man who was chose by God himself to free and guide his people and who, during all his life, gave the most brilliant example of gravitas, rectitude and sanctity [...] Moreover, the same events, with little alterations, introduced by the state of confusion in which men found themselves after the mixing of the languages, can be seen to be described by all peoples and, in the present age, are admirably confirmed by the Assyrian findings. Modern science itself, especially geology, fits so well with the story of Moses, that the great Ampère could say: either Moses possessed a scientific culture equal to ours, or he was inspired. (1907: 3-4).

Since this is a work written by a clergyman, the alliance to the conciliatory line between sacred and profane was to be expected. What we wish to emphasize, however, are the efforts to maintain the legitimacy and primacy of biblical narratives in the face of the inconvenience posed by the historiographic renewal, as already mentioned. For example, Galanti stresses that Holy Scripture cannot be conceived as *an ordinary*

history book, i.e., that it cannot be equated with other ‘stories’; and that Moses is not just an ancient figure but is rather someone who *conjoins all the attributes of the true historian, namely, science and truthfulness*. That is to say, he followed the protocols required by a science of History, as established by the rationalist project of illuminism, since Moses was in tune with *modern science* for, he [...] *possessed a scientific culture equal to ours, or was inspired*.

On the other hand, we have the secular or scientific current, guided by positivism and Darwinian evolution, which admits, for instance, that the humanity is the product of a biological and social process of development going back to Pre-history. In the prologue to *Noções de História Universal – resumos das lições professadas na Escola Normal* (Notions of Universal History – summary of the lessons given at the Normal School) of 1920, written by Leôncio Correa, director of Colégio Pedro II and professor of Universal History at the Escola Normal (present day Instituto de Educação do Rio de Janeiro) and co-authored with Joaquim Osório Duque-Estrada, professor of General History of Brazil at Colégio Pedro II, we can read:

Science asserts only that the Earth is a planet like the others, belonging to the solar system, and that, having been an incandescent globe spinning in space, took perhaps millions of years to solidify its external crust and to cool down to the point where human and animal life became possible in its surface. It asserts also that human existence goes back more than two hundred thousand years, and that man appeared and lived side by side with many other species now disappeared. (Correa; Duque-Estrada, 1920: 12 *apud* Tavares, 2012: 55).

Even though public education showed some preference for the secular or scientific trend, we can notice that both continued side by side in middle schools. Moreover, when we consider that 96.46% of schools were private and covered 88.94% of the public, we conclude that the conciliation between sacred and profane histories did not suffer significant changes in Brazil (Tavares, 2012: 56).

This is a heritage from XVII and XVIII century History compendiums that is hard to overcome. French textbooks also continued to be translated and employed during the First Republic. For Tavares, this was due to “the precarious access to ancient sources manifested by most Brazilian authors of middle school works” (2012: 51-2). Therefore, French compendiums were the main basis for the elaboration of Brazilian compendiums of Universal History.

The authors that were influenced by positivism and evolution, such as Correa e Duque-Estrada (1920), stay committed to the idea of a 'science of the past' which allows the observation of a set of 'truths' or universal 'laws'. They thought of theses as indispensable to the understanding of the civilizational process and its 'stages' as well as to the construction of a republican national identity. Hence the emphasis on the history of the Roman Republic that we find in many compendiums. That republic was seen as a political, military and juridical model for the Brazilian republic.

In spite of the strength of the religious current that we notice above, we observe a strengthening of Civilian History from 1870 on. This was mainly due to the influence of positivism and evolution theory, which brought a new interpretation to the so-called universal history. In this new interpretation Greece and Rome played a pivotal role, since ancient documents start to be seen from the point of view of European nationalistic experiences, which is committed to the 'genetic explanation of western civilization' (Morales; Silva, 2020: 128). This attitude contributed to the forging of the notion of 'western cultural identity'.

We may notice, for example, that concomitantly to the use of the term 'Universal History' to refer to history textbooks, we also find the employment of 'History of Civilization'. This signals an important change in the process of attributing sense to the past. José de Sá Benevides, who had a bachelor degree in social and juridical sciences and was a professor at Escola Normal Secundária of São Paulo's capital, wrote a *Historia da Civilização* (History of Civilization). In this work he says: *On the one hand, the idea of a universal history is presently deprecated and abolished and, on the other, we acknowledge the present tendency in teaching of turning the of history of battler and dates into a History of Civilization* (1912: 04).

This is an approach to history that expressly wishes not only to separate itself from the older one, but also to present itself as epistemologically superior, insofar as it attempts to free itself mainly from the providentialist perspective of universal history, with its conciliatory proposal. In this way, instead of the Holy Scriptures, it is Greek and Roman 'civilizations' that become the paradigm for the present. In the word of Benevides,

Of all the ancient civilizations [...] the roman one is evidently the most important [...] none other displays more point of contact with our modern western civilizations [...] one may say that western Europe, and above all the neo-latin nations, are just are just a transformation of Imperial roman society. (1912: 73)

In history still plays to role of *Historia Magistra Vitae*: it is a bearer of good examples for the present. However, one can observe that on the view exemplified by theses school narratives, the past doesn't only have lessons to teach to the present: it also reveals its political-cultural origins. The figures and its deed change, but the purpose of history teaching remains: the exemplary nature of the past, now together with the perception that we are direct heirs of genuinely western political cultural practices, coming from Greece and Rome.

Within this approach, Eastern Antiquity, constituted by the study of *Egyptians, Assyrians, Babylonians, Phoenicians, Hebrews, Iranians, Arians of India and Chinese* (Benevides, 1912: 241), would function as a kind of vestibule to the birth of the civilizational aspects of the West, the model of which is Rome. For *the greeks built the city, it is true, the likes of which Asia had never seen; but they never manage to rise to the conception of a strong and unite state, as they Romans did.* (Benevides, 1912: 55).

Even to this day, the idea that democracy, cities, freedom, the law, republics, among other humans experiences, were not "invented" by Greeks and Romans but was rather the result of cultural experiences they shared with their neighbors, specially with near-east societies, is unpleasant to many researchers with more ethnocentric tendencies.

Another criticism that can be raised against history textbook directed at schools has to do with the segmented or categorized way in which Antiquity is presented to the students. So-called 'civilizations' are studied in an isolated form and following a linear time line that aims at the exaltation not only of Greece and its cultural paradigms, but also of Rome and its political experiences.

Generally speaking, the euocentric way of attributing meaning to the past resulted in what Guarinello called a 'relay race' (2003: 52) of Ancient History. The historical narratives were organized in such a way as to show how eastern civilizations introduced important innovations which were then actualized and improved by the West. It was presumably in this way that the ancient world progressed, while the east fell behind and became immobile. This point of view made possible for Marxism to think of the East under the gaze of an 'Asian mode of production' and for conservative liberal thinkers to put it under the heading of 'eastern despotism'. (Morales; Silva 2020: 141).

As for the history of Christianity, in *História da Civilização* Christian movements are integrated with roman politics to the extent that they profited from the pro-christian attitude of Constantine and start to *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 152-176.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

cooperate with the imperial power, becoming part of the political-cultural history of Rome (Benevides, 1912: 67). This contrasts with earlier approaches which conceived of Christianity from the point of view of Christian literature and in a teleological perspective.

During the Vargas Era, one notices a strengthening of the secular or scientific tendency and, until the mid 80's, Ancient History topics in History textbooks follow one another in a factual, descriptive, biographical, descriptive, stage-oriented way, centered around political and military events distant from the everyday issues of students. Generally speaking, Classical Antiquity was studied as something to be emulated (great men and their deeds) or linked to our civilizational origins. This situation intensified during the military dictatorship, when the ideological control of manuals for the old 2º. Grau tightened (Second Grade) (Silva, 2001: 08).

With the return of democracy, the production of texts of Ancient History for elementary schools starts to be insistently questioned by Academia and different theoretical and new methodological frameworks (new cultural history, social history) contributed to bring different topics, sources, and languages into the teaching of Ancient History.

The 80's and 90's witnessed a new wave in the studies of Antiquity in Brazil. Unhappy with school narratives of Antiquity, historians such as Pedro Paulo A. Funari (2004), Gilvan Ventura da Silva (2001), Norberto Luis Guarinello (2003), Ana Teresa Marques Gonçalves (2001), Gláydson José da Silva (2011) and Semíramis Corsi Silva (2010), among others, manifested themselves in several journals against the limitations, simplifications or generalizations present in textbooks.

Generally speaking, they worried about the discrepancy between the academic historical literature and the school narratives. The latter wished to convey 'historical truths', lacked specialists among its authors, made frequent generalizations and reductions, such as treating political-cultural experiences of Athens and Sparta as models to understand Ancient Greece, or treating the Roman Empire as a homogeneous political-administrative unity the centre of which was Rome. The authors and editors and school textbooks also persisted in talking about the 'origins' of the contemporary world, which would justify the study of the past: origin of man, of cities, of institutions, of religions, etc. They also displayed a lack of activities involving historical sources (iconographic, cartographic, epistolary readings, etc.). Activities anchored in memorization/reproduction of school narratives predominated. The titles

in the bibliographies rarely seemed integrated with the narrative. One hardly felt there was a script for the use of written and audiovisual sources indicated by the textbooks, which perpetuates the use of sources as mere illustration. Finally, those authors assert that the textbooks did not demonstrate the simultaneity of political-cultural experiences in Antiquity. On this last question, observe that Ancient History:

[...] is presented to the general public in the form of a chronological succession, as if the torch of History, in the relay race which is the progress of humanity, had been progressively passed from the East to the West. As if history progressively effaced itself from the East to light up again in the West, as the focus of civilization changed. (Guarinello, 2003: 52)

In this passage, the historian stresses the ideological implications underlining this discursive configuration. In the first place, when history is taught in this way it gives the false impression that Mesopotamian, Egyptian, Greek and Roman societies succeeded one another; that is to say, that after Mesopotamia came the Egyptians and, after them, the Greeks and, finally, the Romans. They forget that these societies actually evolved simultaneously. This perspective, that strangely is still present today in school textbooks, goes back to the compendiums of the early XX century, as can be noticed in the following:

The March of civilization: It was near the first rivers that the first civilizations arose: The Egyptians on the margins of the Nile, Assyrians and Babylonians in the upper Tigris and Euphrates, the Hindus along the Ganges. From the East civilization passed into Greece, and from Greece to Rome. From Rome it spread across all Europe to finally reach the New World and Oceania. One can see that it went from East to West following the apparent march of the sun. (F.T.D., 1923: 9-10).

Even though the impact of the above criticisms has resulted in some advances, some of them incorporated in the PNLD³, and even though editors and textbooks authors have been urged to rethink the organization/selection of historical topics, the historiographical perspectives and educational perspectives, the history of the several forms of Christianity is seldom confronted, in spite of its relevance to the Brazilian political and religious culture.

We wish to call attention to the efforts of two recent studies, namely: Nascimento's dissertation, *Cristianismos na Antiguidade e livros didáticos* (2018) and the Study by Farias Junior e Moura, entitled: *História dos*

³ The PNLD is a Federal program, initiated in the 1980's which, since 1997, buys and distributes textbooks to middle school students, though not for those of elementary schools.

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

cristianismos nos livros didáticos (2020). Both emphasize the discrepancy between academic historical research and historical school narratives. School textbooks:

[...] make it impossible to think Christian religious experiences from the point of view of the political-cultural circumstances of the production of Christian speeches, which contributes to corroborate reductionist or simplifying perspectives that perpetuate a history of Christianity merely situated in history only, not in dialogue with it. For from the point of view of theses teaching materials, Christians constitute a separated world, as if they were going against the current of the cultural environment in which they emerged. (Farias Junior; Moura, 2020: 108)

Some critics would say that our analytical purpose is doomed to failure, since textbooks would not be able to include different currents, movements and historical events, as if it were a big data storage. However, if we consider that the study of History in middle schools is committed to the widening of our perspective on the present, with the aim of creating critical citizens, engaged and active citizens in their different fields of political-cultural experience, the study of Christianity become, we must agree, a central subject.

As André Chevitarese reminds us in his lectures, any historical who wishes to have a minimal understanding of human actions and behaviors in the contemporary world must read the Bible and understand its reception, bearing in mind the influence of Christian religious discourse in the history of Brazil. In this way one can reflect on the modes of action and thought that affect us. If the teaching of History does not allow us to understand the historical nature of religious experiences that are present in our political-cultural environment and to consider that multi-perspectival nature of human experiences across time, what is it good for?

References

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

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

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HERODOTO, CMLSP, GUARANOS, v.0, n.1 – 2021.1. p. 132-170.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13788

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

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

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

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

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

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

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

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

A ANTIGUIDADE, O ENSINO DE HISTÓRIA E O CURRÍCULO MULTICULTURALISTA

Filipe N. Silva¹

Resumo

Este artigo discute o Ensino de História Antiga dentro da perspectiva do currículo multiculturalista. Por admitirem a pluralidade de identidades e culturas, o enfoque multicultural tem sido incorporado ao ambiente escolar por meio dos currículos. Ante às variadas formas de desigualdade e exclusão social vigentes na sociedade brasileira, a adesão a uma proposta curricular multiculturalista no Ensino de História representa o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, étnico-racial e de gênero. Interessa-nos ressaltar a compatibilidade entre as teorias multiculturalistas e o Ensino de História Antiga.

Palavras-chave

História Antiga; currículo; Ensino de História; multiculturalismo.

¹ Pós-doutorando – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. E-mail: filipe.hadrian@gmail.com

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-188.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

Abstract

This article discusses the Teaching of Ancient History from the perspective of the multiculturalist curriculum. As it admits the plurality of identities and cultures, the multicultural approach has been incorporated into the school environment through the curricula. In face of the various forms of inequality and social exclusion existing in Brazilian society, adherence to a multiculturalist curricular proposal in History Teaching represents the recognition and appreciation of cultural, ethnic-racial and gender diversity. We are interested in highlighting the compatibility between multiculturalist theories and the teaching of Ancient History.

Keywords

Ancient History; curriculum; History Teaching; multiculturalism.

Introdução

A recente publicação da Base Nacional Comum Curricular acrescentou novos capítulos às discussões, efervescentes desde a década de 1980 (Funari, 2010), sobre o ensino de História Antiga na educação básica brasileira. Em resposta às alterações suscitadas pelo novo referencial, estudiosas/os atuantes em diferentes regiões do país, por meio de artigos (Funari, 2015), manifestos (Tacla; Lima, 2015) e dossiês temáticos², elucidaram os eventuais prejuízos sociais, políticos e epistemológicos advindos de um ensino de História restrito à experiência histórica do Estado nacional brasileiro. A importância da Antiguidade em âmbito escolar visando à formação do senso crítico, do exercício da cidadania (Funari, 2004) e do respeito à diversidade (Funari, 2020), com efeito, já foi demonstrada alhures e justifica sobremodo a presença das sociedades antigas nos currículos escolares brasileiros do século XXI.

Depurada de seu originário teor colonialista e eurocêntrico (Silva, 2017), a História da Antiguidade contemporânea tem reagido de maneira favorável às demandas sociais de democracia, inclusão, convivência e diversidade (Funari, Carlan; Silva, 2020). A contribuição das teorias feministas e pós-coloniais resultou na produção de uma História Antiga voltada à experiência histórica das mulheres, dos escravizados, dos homossexuais e outros grupos sociais marginalizados (Garraffoni, 2008). Até mesmo conceitos específicos, que outrora foram utilizados com feições imperialistas, têm sido substituídos por termos que valorizam os intercâmbios étnicos e culturais na Antiguidade, tais como: hibridez cultural, miscigenação e creolização (Funari; Garraffoni, 2018: 250).

O Currículo Escolar Multiculturalista e a História da Antiguidade

Voltadas ao reconhecimento e valorização da diversidade no interior das sociedades, as teorias sociais multiculturalistas são resultantes dos estudos culturais e processos de fragmentação das identidades sociais em curso desde a segunda metade do século XX (Canen, 2000). A globalização, os processos de descolonização e a proliferação de distintos movimentos sociais colocaram em xeque a estabilidade e a naturalidade das identidades nacionais, étnico-raciais, de classe social e de gênero (Hall, 2006). As hierarquias culturais, por vezes admitidas como naturais, também

² Veja-se, por exemplo, o dossiê sobre ensino de História Antiga da *Revista Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*. (USP). Nº08. 2017.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-188.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

passaram a ser reconhecidas em sua arbitrariedade, nas sociedades do presente (Canen, 2000) e do passado (Funari, 1989).

As teorias multiculturalistas fizeram com que as discussões sobre diversidade cultural se estendessem para outros domínios, inclusive o da educação, extrapolando, portanto, o espaço científico da Antropologia (Silva, 2005: 86). Admitido nos currículos escolares pós-críticos, o multiculturalismo tem proposto, em âmbito escolar, uma formação respeitosa à diversidade e às múltiplas culturas. Além da apologia à convivência, a reflexão sobre como as diferenças são construídas, sua subordinação às relações desiguais de poder, também foi levada ao cotidiano das escolas no bojo dos currículos produzidos sob esse referencial (Silva, 2005: 89).

Quais seriam, então, os méritos e os eventuais limites do ensino de História Antiga concebido a partir desses referenciais? Emma Dench (2005: 07-11), por exemplo, problematizou a projeção de teorias pós-coloniais para a História da Antiguidade: estas perspectivas, argumenta a estudiosa, representam ambições e projetos sociais hodiernos e não encontrariam correspondência nas sociedades antigas, nas quais espera-se evidenciar um reflexo histórico desses mesmos anseios (Dench, 2005: 08). Nesse sentido, parece-nos oportuno questionar: como, por exemplo, a História do Império Romano, caracterizada por guerras de conquista, escravização e execução de povos estrangeiros, poderia ser ensinada a partir de referenciais de convivência pacífica e respeitosa entre civilizações e culturas heterogêneas?

Apesar de sua ampla utilização por parte dos imperadores romanos, a apologia à opressão e ao extermínio, contudo, apenas de maneira forçosa poderia ser considerada única ou hegemônica. Ao contrário, perspectivas favoráveis à integração e à coexistência também podem ser evidenciadas na tradição textual e na cultura material produzidas no Império Romano dos primeiros séculos. Um conhecido discurso do imperador Cláudio a propósito da admissão de gauleses no Senado, registrado em uma inscrição de Lyon (CIL XIII, 01668), por exemplo, discorre de maneira favorável à incorporação dos estrangeiros, sobretudo gauleses, e à consequente heterogeneidade étnica na formação da sociedade romana desde épocas remotas (Funari; Duprat, 2019).

Admitidos sob a perspectiva histórica do inventário das diferenças (Veyne, 1983), ambos os discursos podem ser explorados em âmbito escolar com objetivo de estimular, por um lado, a reflexão sobre as relações de poder e os projetos sociais de inclusão e exclusão, do passado e do presente. Por outro lado, o ensino de História Antiga também coloca em evidência as

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-188.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

consequências nefastas advindas dos discursos de dominação e exclusão social.

O Império Romano: entre a opressão e a convivência

Iniciada em meados do século III AEC, a empreitada imperialista romana sobre a Itália e outros territórios do Mediterrâneo, a construção de um *imperium sine fine* preconizada por Virgílio, ocorreu de maneira ininterrupta até o governo de Adriano (117 – 138 Era Comum.), quando este imperador se viu obrigado a abandonar parte dos territórios sob jurisdição romana em regiões da Mesopotâmia, Armênia e Assíria (Birley, 1997: 133).

Ainda que a cooptação das elites e a progressiva concessão da cidadania tenham permitido uma ampla integração de povos conquistados pelos romanos (Funari, 2006: 56), a expansão imperial romana ficou marcada por invasões, guerras, repressões ou conquistas contra gauleses, celtas, bretões, germânicos, cartagineses, e outras civilizações do Mediterrâneo. A complexa relação entre romanos e judeus, em particular, constitui um exemplo oportuno a ser trabalhado nas aulas de História Antiga.

Fragmentadas em seitas distintas (Chevitarese, 2006), as populações judaicas foram integradas ao Império Romano na segunda metade do século I AEC. Apesar do interesse de Pompeu pela região, foi apenas em 40 AEC, em resposta à invasão da Judeia por tropas partas, que os romanos estabeleceram, com Herodes, seu domínio definitivo sobre o território (Goodman, 2004). Apesar da pretensa condescendência dos romanos em relação aos costumes judeus, característica que Martin Goodman (2004: 12) denominou como *tolerância multicultural*, diversas revoltas, práticas de banditismo social e outras formas de contestação ao domínio romano foram empreendidas pelos judeus entre os séculos I e II da Era Comum (Crossan; Reed: 2007).

A incompatibilidade entre o culto imperial e o judaísmo rendeu episódios de tensão entre os judeus e o governo romano: no ano de 39 da Era Comum, por exemplo, sob o governo de Calígula, um altar dedicado à família imperial teria sido destruído pelos judeus em Jamnia. O imperador, em resposta, ordenou a construção de uma estátua sua, representado à maneira do deus Júpiter, para ser instalada no Templo de Jerusalém: este santuário também seria convertido ao culto imperial romano (Barret, 2008: 135). Sob a ameaça de uma revolta social, Caio Cesar, por vias diplomáticas

e graças à atuação do governador Públio Petrônio, teria sido dissuadido desta empreitada (Funari; Silva, 2019).

A moderação e a diplomacia, contudo, não foram suficientes para evitar a revolta levada a cabo entre os anos de 66 e 70 da Era Comum. Fomentada pelas camadas sociais menos abastadas, a rebelião contra Roma e seu domínio sobre a Judeia resultou no massacre da população e na destruição do Segundo Templo de Jerusalém (Guarinello, 2013: 146). Nos anos seguintes, a vitória romana sobre os judeus foi celebrada em suportes distintos pelos imperadores Vespasiano e Tito:



Imagem 01³: Sestércio cunhado em Roma, no ano de 71 da Era Comum, sob o governo de Vespasiano, comemorando a vitória romana sobre a Judeia. **Anverso:** Busto de Vespasiano, laureado e voltado à direita. Inscrição: IMP(erator) CAES(ar) VESPASIAN(us) AUG(ustus) P(ontifex) M(aximus) TR(ibunicia) P(otestas) P(ater) P(atriae) CO(n)S(ul) III. Tradução: Imperador César Vespasiano Augusto, Pontífice Máximo, (revestido com o) poder tribunício, pai da pátria, três vezes côsul. **Reverso:** Representação de uma mulher judia, à direita, em situação de luto. À esquerda, também abaixo de uma palmeira, um homem feito cativo, com as mãos atadas, figura ao lado de seus armamentos de guerra. Interessante notar que a figura masculina, admitida nesta representação como potencialmente belicosa, encontra-se acorrentada. O fato de a personagem feminina ser representada em liberdade, por sua vez, coloca em evidência a suposição de que uma mulher prescinde desse mesmo cuidado.

Além do uso econômico, a moeda tem sido pensada como um meio de comunicação utilizado pelas autoridades emissoras para transmitirem suas mensagens políticas (Carlan, 2007). No caso das cunhagens do Império Romano, realizadas em Roma ou nas províncias, tem-se reconhecido que as diversas imagens, símbolos, inscrições e representações associadas aos imperadores estavam incumbidas da tarefa de difundir suas conquistas, títulos e êxitos militares. Neste caso, em particular, a menção à

³ Inscrição: IVDAEA CAPTA. SC (no exergo). Tradução: Judeia conquistada. Referência: CARRADICE, I.A; BUTTREY, T.V. *The Roman Imperial Coinage*. Vol.02, part I. From AD 69 to AD 96: Vespasian to Domitian. Londres: Spink, 2007. (159: 71). Foto: *British Museum*. *Heródoto, Unifesp, Guarulhos*, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-188. DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

Iudaea Capta reitera a contraposição aos judeus por parte da dinastia Flávia (Goodman, 2004; Funari; Silva, 2018). O triunfo dos romanos sobre os judeus também foi registrado em outro conhecido monumento da cidade de Roma:



Imagem 02: Pormenor do Arco de Tito retratando o triunfo dos romanos sobre os judeus. A presença da *menorah* remete à destruição e saque do Templo de Jerusalém. **Foto:** Wikimedia Commons.

A retaliação às sedições sociais capitaneadas pelas populações judaicas, sobretudo com a fundação da *Colonia Aelia Capitolina* (131 da Era Comum), após a Revolta de Bar Kokhba (Funari; Silva, 2018), demonstra um tipo de dominação política no qual “*Não havia lugar para dissensões regionais no Império*” (Guarinello, 2013: 146). É imperativo reconhecer, ademais, que a mensagem oficial, veiculada pela moedas e monumentos romanos, também carregava consigo formas simbólicas de dominação cultural em relação aos judeus. Esse exemplo, como já mencionado, pode ser trabalhado em âmbito escolar com o intuito de demonstrar, no presente, os desdobramentos perniciosos advindos da intolerância étnica, cultural e/ou religiosa.

Apesar da abrangência de discursos concebidos sob a égide da exclusão social, o ensino de História Antiga e sobre o Império Romano, em particular, também pode ser feito a partir de referenciais que se mostram favoráveis à convivência entre distintas culturas. Presumimos que a cultura material das práticas quotidianas (Funari, 2003), por não estarem submissas às mensagens oficiais veiculadas pelos imperadores, podem tornar patente essa constatação, inclusive no que se refere às populações judaicas.

Embora seja datada do século III da Era Comum, uma inscrição funerária do norte da África, a título de exemplo, permite-nos observar um

intercâmbio cultural entre um homem de origem judaica e as práticas funerárias romanas:

D(is) M(anibus) S(acrum) / Iudas I/cos(itanus) m(onumentum) v(ivum fecit?).
Consagrado aos deuses manes. Judas, o Icositano, fez em vida este monumento.
(Tradução nossa).

Data: 271-300 d.C. **Local:** *Africa proconsularis*. **Referência:** *L'anée Épigraphique*. 1978, nº834. p.247.

Conforme demonstrado por Lassère (2005: 265), o nome Judas teria se tornado comum entre as populações judaicas desde a atuação de seu homônimo Macabeu. Ainda que possa resultar do reaproveitamento de estelas funerárias produzidas de maneira padronizada por profissionais desse ramo, a utilização da dedicatória *D(is) M(anibus) S(acrum)* em epitáfios judeus permite-nos constatar que as comunidades judaicas, também em decorrência da diáspora, compartilhavam dos referenciais culturais de outras sociedades mediterrânicas (Lassère, 2005). Como observou Márcio Teixeira-Bastos (2019):

No norte da África, como pode ser observado, a invocação aos *Dii Manes* foi uma resposta normal à morte de um ente querido, inclusive entre segmentos dos judeus norte-africanos. Não se trata, portanto, de os judeus tão somente se diluírem identitariamente entre romanos do norte da África (pagãos e/ou cristãos), mas, sim, de graus diferenciados de apropriação e hibridização do corpus simbólico não judaico pelos judeus norte-africanos, que tiveram suas próprias tradições culturais, mais híbridas e com suas próprias associações de identidade judaica (Teixeira-Bastos, 2019: 351).

Em um contexto maior, que nos permitiria incluir a produção da *Septuaginta* e seu posterior uso pelas comunidades cristãs primitivas, convém reconhecer que a utilização da língua grega pelas comunidades judaicas possibilitou seu contato com convenções e até instituições gregas que foram assimiladas com prontidão. Além dos conhecidos textos religiosos, e de obras como as de Flávio Josefo (37 – c.100 Era Comum), essa amálgama cultural é observável na epigrafia: como exemplo, apresentamos uma inscrição funerária gravada sobre mármore branco encontrada na Catacumba de Monteverde no início do século XX:

ἐνθάδε κειτε Ἄπερ ἄρχων / Καλκαρ[ησι]ῶν ἐν εἰρήνῃ ἡ κὺ/μησις [...]ω
[ἐποίησε] Ἰού<λ>εῖο-/ (Menorá)–ς (Menorá).

Data: Séculos III-IV da Era Comum.

Dimensões: 26 x 60.5 x 2 cm.

Referência: NOY, David. *The Jewish Inscriptions of Western Europe*. Volume 2. The city of Rome. Cambridge: University Press, 1995. Nº69, p.60.

Aqui jaz Áper, arconte dos Calcaresinos, que repousa em paz. Julio fez...
(Tradução nossa).

A inscrição do judeu Áper, mesmo com uma datação tardia, utiliza o vocábulo grego ἄρχων (*archon*) para se referir ao posto ocupado pelo indivíduo registrado no epitáfio. Oriundo do contexto das *póleis* gregas, o título de arconte é recorrente em inúmeras inscrições judaicas e também pode ser observada em textos neotestamentários, nas epístolas paulinas, nos quatro evangelhos canônicos e no livro dos Atos. Como na inscrição, seu emprego ocorre para designar autoridades seculares e também do próprio âmbito judaico:

Mas, falamos a sabedoria de Deus oculta em mistério, que Deus destinou antes dos séculos para nossa glória, a qual nenhum dos chefes (τῶν ἄρχόντων) deste mundo conheceu. Pois se a tivesse conhecido, não teriam sacrificado o senhor da glória (1Co. 2: 07-08. Tradução de Frederico Lourenço. Grifos nossos).

E eis que veio ao seu encontro um homem chamado Jairo, que era chefe da Sinagoga (ἄρχων τῆς συναγωγῆς). Caindo aos pés de Jesus, suplicava-lhe que entrasse em sua casa, porque tinha uma filha única, de uns doze anos, e ela estava a morrer. E, quando ele se dirigia para lá, as multidões apertavam-no (Lc. 08: 41-42. Tradução de Frederico Lourenço. Grifos nossos).

Foi em diálogo com um contexto histórico multicultural e de identidades fluidas, portanto, que o judaísmo antigo se desenvolveu e muitas vezes se reinventou. Também por sua condição de cultura em diáspora, a abertura do judaísmo a outros referenciais culturais demonstra um projeto de sociedade distinto daquele reproduzido nos monumentos romanos, caracterizados por celebrar a guerra, escravização e execução de outros povos.

Considerações finais

Realizada a partir de critérios políticos, a seleção dos conhecimentos que os/as estudantes devem (ou não) aprender na escola sempre está atrelada à questão sobre que tipo de cidadão se pretende formar para uma determinada sociedade (Silva, 2005, p.15). Por levarem às salas de aula a reflexão acerca da arbitrariedade das hierarquias culturais, os currículos escolares multiculturalistas demonstraram-se favoráveis à inclusão, à diversidade e à democracia.

Apesar de ocupar um espaço limitado na maioria dos atuais referenciais curriculares brasileiros, o ensino de História Antiga, representado neste artigo por meio de um breve estudo de caso sobre os judeus no Império Romano, parece-nos plenamente compatíveis com as propostas escolares

multiculturalistas. Não se pode esperar, como já se acreditou noutros tempos (Silva, 2005), que um currículo escolar seja capaz de extinguir as contradições, desigualdades e conflitos sociais de uma dada sociedade. Contudo, como já observou Paulo Freire (2000) em seu comentário ao assassinato do indígena pataxó Galdino Jesus dos Santos: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Agradecimentos

Agradeço a Juan-Manuel Bermúdez-Lorenzo, Pedro Paulo Abreu Funari, Raquel dos Santos Funari, Gláydson José da Silva. Menciono o apoio institucional do IFCH/Unicamp, da Unifesp, da FAPESP, e do CNPq. A responsabilidade pelas ideias, entretanto, restringe-se ao autor.

Referências Bibliográficas

BARRET, A. A. Caligula. In: *Vidas de Los Césares*. Barcelona: Editorial Crítica, 2008. p.109-142.

BIRLEY, Anthony Robert *Hadrian. The Restless Emperor*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1997.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*. Nº.111, Dezembro/2000. p.135-149.

CARLAN, Claudio Umpierre. *Moeda e Poder em Roma*. Um mundo em transformação. Tese de Doutorado. IFCH/Unicamp. Campinas, 2007.

CARRADICE, I.A; BUTTREY, T.V. *The Roman Imperial Coinage*. Vol.02, part I. From AD 69 to AD 96: Vespasian to Domitian. Londres: Spink, 2007.

CHEVITARESE, André Leonardo. Cristianismo e Império Romano. In: SILVA, G.V; MENDES, N.M. *Repensando o Império Romano: perspectiva socioeconômica, política e cultural*. Vitória/Rio de Janeiro: EDUFES/Mauad, 2006. p.161-173.

CROSSAN, J.D; REED, J.L. *Em busca de Jesus*. Debaixo das pedras, atrás dos textos. São Paulo: Paulinas, 2017.

DENCH, Emma. *Romulus' Asylum. Roman identities from the Age of Alexander to the Age of Hadrian*. Oxford: University Press, 2005.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-188.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FUNARI, P.P.A. *Cultura popular na Antiguidade Clássica*. São Paulo: Editora Contexto, 1989.

FUNARI, P.P.A. *A vida quotidiana na Roma Antiga*. São Paulo: Editora Annablume, 2003.

FUNARI, P.P.A. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. *Revista História Hoje*. São Paulo. 2004. p.01-06.

FUNARI, P.P.A. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Organizadores). *História da Cidadania*. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p.48-79.

FUNARI, P.P.A. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Organizador). *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p.95-107.

FUNARI, P.P.A. A História em sua integridade, o Centro do Pensamento Antigo e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade*. Nº29, Vol.01. Jan-Dez. 2015. p.07-12.

FUNARI, P.P.A; DUPRAT, P.P. Discurso, gênero literário e histórico: a propósito do imperador Cláudio e Tácito. *Revista Entre Parênteses*. Nº08, Vol.02. 2019. p.01-24.

FUNARI, P.P.A; GARRAFFONI, R.S. A aculturação como modelo interpretativo: o estudo de caso da Romanização. *Heródoto*. Unifesp/Guarulhos. Vol.03, Nº.02. 2018. p.246-255.

FUNARI, P.P.A; SILVA, F.N. Bar Kokhba: as evidências arqueológicas e seus desafios. *Cadernos do Lepaarq*. Vol. XV, Nº.29. 2018. p.57-70.

FUNARI, R.S; CARLAN, C.U; SILVA, F.N. Introdução: Reflexões sobre a África e o Mediterrâneo Antigo. In: *A África e o Mediterrâneo Antigo*. Aproximações Contemporâneas. Novas Edições Acadêmicas, 2020. p.03-06.

FUNARI, R.S. Onde está o Egito Antigo? Desafios do Ensino de História. In: FUNARI, R.S; CARLAN, C.U; SILVA, F.N. *A África e o Mediterrâneo Antigo*. Aproximações Contemporâneas. Novas Edições Acadêmicas, 2020. p.61-72.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-188.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

GARRAFFONI, Renata Senna. *História Antiga e as Camadas Populares: Repensando o Império Romano*. Separata da Revista Cadmo. Nº. 18. Lisboa, 2008. p. 169-180.

GOODMAN, Martin. Trajan and the origins of Roman hostility to Jews. *Past & Present*. Nº. 182. Feb.2004, p.03-29.

GOSDEN, Chris. *Archaeology and Colonialism*. Cambridge: University Press, 2004.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

LASSÈRE, Jean-Marie. *Manuel d'Épigraphie Romaine*. Paris: Picard, 2005.

NOY, David. *The Jewish Inscriptions of Western Europe*. Volume 2. The city of Rome. Cambridge: University Press, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SILVA, Uiran Gebara. Uma antiguidade fora de lugar?. *Revista Mare Nostrum*. Nº 08. 2017. P.01-12.

SILVA, F.N; FUNARI, P.P.A. Calígula – Loucura, tirania e poder, ou não? In: PORTO, V.C; SILVA, M.A.O. (Organizadores). *Imperadores Romanos*. De Augusto a Marco Aurélio. Teresina/São Paulo: LABHAN/UFPI; LARP/MAE/USP, 2019. p.58-80.

TACLA, Adriene Baron; LIMA, A.C.C. Um manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade. ANPUH Rio de Janeiro. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>. Acesso em: 01/05/2021.

TEIXEIRA-BASTOS, Marcio. Atualizando os debates sobre os judeus da África do Norte. *Topoi*. Vol.20, Nº41. Rio de Janeiro. Maio/Agosto de 2019. p.341-367.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

ANTIQUITY, HISTORY TEACHING AND THE MULTICULTURALIST CURRICULUM¹

Filipe N. Silva²

Abstract

This article discusses the Teaching of Ancient History from the perspective of the multiculturalist curriculum. As it admits the plurality of identities and cultures, the multicultural approach has been incorporated into the school environment through the curricula. In face of the various forms of inequality and social exclusion existing in Brazilian society, adherence to a multiculturalist curricular proposal in History Teaching represents the recognition and appreciation of cultural, ethnic-racial and gender diversity. We are interested in highlighting the compatibility between multiculturalist theories and the teaching of Ancient History.

Keywords

Ancient History; curriculum; History Teaching; multiculturalism.

¹ Translated by Jéssica Brustolim, master's student in History at the Federal University of São Paulo

² Postdoctoral Researcher – Campinas State University, Campinas, Brazil. E-mail: filipe.hadrian@gmail.com

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-191.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

Resumo

Este artigo discute o Ensino de História Antiga dentro da perspectiva do currículo multiculturalista. Por admitirem a pluralidade de identidades e culturas, o enfoque multicultural tem sido incorporado ao ambiente escolar por meio dos currículos. Ante às variadas formas de desigualdade e exclusão social vigentes na sociedade brasileira, a adesão a uma proposta curricular multiculturalista no Ensino de História representa o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, étnico-racial e de gênero. Interessa-nos ressaltar a compatibilidade entre as teorias multiculturalistas e o Ensino de História Antiga.

Palavras-chave

História Antiga; currículo; Ensino de História; multiculturalismo.

Introduction

The recent publication of the Base Nacional Comum Curricular, the national curricular common base, added new chapters to the discussions, effervescent since the 1980s (Funari, 2010), on the teaching of Ancient History in Brazilian basic education. In response to the changes brought about by the new referential, scholars working in different regions of the country, through articles (Funari, 2015), manifests (Tacla; Lima, 2015) and thematic dossiers³, elucidated the possible social, political and epistemological losses arising from a teaching of History restricted to the historical experience of the Brazilian national State. The importance of antiquity in schools, aiming at the formation of critical sense, the exercise of citizenship (Funari, 2004) and respect for diversity (Funari, 2020), in fact, has already been demonstrated elsewhere and justifies the presence of ancient societies in Brazilian's school curricula of the 21st century.

Free of its original colonialist and Eurocentric content (Silva, 2017), the contemporary History of Antiquity has reacted in a favorable way to the social demands of democracy, inclusion, coexistence and diversity (Funari, Carlan; Silva, 2020). The contribution of feminist and post-colonial theories resulted in the production of an Ancient History focused on the historical experience of women, the enslaved, homosexuals and other marginalized social groups (Garraffoni, 2008). Even specific concepts, which were once used as imperialist features, have been replaced by terms that value ethnic and cultural exchanges in Antiquity, such as: cultural hybridity, miscegenation and creolization (Funari; Garraffoni, 2018: 250).

The Multiculturalist School Curriculum and the History of Antiquity

Aimed at recognizing and valuing diversity within societies, multiculturalist social theories are the result of cultural studies and the processes of fragmentation of social identities in progress since the second half of the 20th century (Canen, 2000). Globalization, the decolonization processes and the proliferation of different social movements have challenged the stability and naturalness of national, ethnic-racial, social class and gender identities (Hall, 2006). Cultural hierarchies, sometimes admitted as natural, also came to be recognized in their arbitrariness in the societies of the present (Canen, 2000) and the past (Funari, 1989).

³ See, for example, the dossier about the teaching of Ancient History in the *Revista Mare Nostrum. Estudos sobre o Mediterrâneo Antigo*. (USP). N°08. 2017.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-191.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

Multiculturalist theories made discussions on cultural diversity extended to other domains, including education, thus extrapolating the scientific space of Anthropology (Silva, 2005: 86). Admitted to the post-critical school curricula, multiculturalism has proposed, at school level, a formation that respects diversity and multiple cultures. In addition to the apology for coexistence, the reflection on how differences are constructed, their subordination to unequal power relations, was also taken into the daily lives of schools within the curriculum produced under this referential (Silva, 2005: 89).

What, then, would be the merits and possible limits of the teaching of Ancient History conceived from these references? Emma Dench (2005: 07-11), for example, problematized the projection of post-colonial theories for the History of Antiquity: these perspectives, argues the scholar, represent modern social ambitions and projects and would not find correspondence in ancient societies, in which it is expected to be shown a historical reflection of these same desires (Dench, 2005: 08). In this way, it seems opportune to question: how, for example, the History of the Roman Empire, characterized by wars of conquest, enslavement and execution of foreign peoples, could be taught from the references of peaceful and respectful coexistence between heterogeneous civilizations and cultures?

Despite its widespread use by the Roman emperors, the apology for oppression and extermination, however, could only be forcibly considered unique or hegemonic. On the contrary, perspectives favorable to integration and coexistence can also be evidenced in the textual tradition and material culture produced in the Roman Empire of the first centuries. A well-known speech by Emperor Claudio regarding the admission of Gauls to the Senate, registered in an inscription from Lyon (CIL XIII, 01668), for example, is favorable to the incorporation of foreigners, especially Gauls, and the consequent ethnic heterogeneity in the formation of Roman society since ancient times (Funari; Duprat, 2019).

Admitted under the historical perspective of the inventory of differences (Veyne, 1983), both discourses can be explored in the school environment with the objective of stimulating, on one hand, the reflection on power relations and social projects of inclusion and exclusion, in the past and in the present. On the other hand, the teaching of Ancient History also highlights the harmful consequences of discourses of domination and social exclusion.

The Roman Empire: between oppression and coexistence

Beginning in the middle of the third century BCE, the Roman imperialist undertaking over Italy and other Mediterranean territories, the construction of an *imperium sine fine* recommended by Virgil, continued uninterruptedly until the government of Hadrian (117-138 CE), when this emperor was forced to abandon part of the territories under Roman jurisdiction in regions of Mesopotamia, Armenia and Assyria (Birley, 1997: 133).

Even though the cooptation of the elites and the progressive granting of citizenship allowed a wide integration of peoples conquered by the Romans (Funari, 2006: 56), the Roman imperial expansion was marked by invasions, wars, repression or conquests against Gauls, Celts, Britons, Germans, Carthaginians, and other Mediterranean civilizations. The complex relationship between Romans and Jews, in particular, constitutes an opportune example to be worked on in Ancient History classes.

Fragmented into different sects (Chevitarese, 2006), Jewish populations were integrated into the Roman Empire in the second half of the first century BCE. Despite Pompey's interest in the region, it was only in 40 BCE, in response to the invasion of Judea by Parthian troops, that the Romans established, with Herod, their definitive dominion over the territory (Goodman, 2004). Despite the alleged condescension of the Romans in relation to Jewish customs, a characteristic that Martin Goodman (2004: 12) called *multicultural tolerance*, several revolts, practices of social banditry and other forms of contestation against the Roman domain were undertaken by the Jews between the centuries I and II of the Common Era (Crossan; Reed, 2007).

The incompatibility between the imperial cult and Judaism resulted in episodes of tension between the Jews and the Roman government: in the year 39 of the Common Era, for example, under the government of Caligula, an altar dedicated to the imperial family would have been destroyed by the Jews in Jamnia. The emperor, in response, ordered the construction of a statue of him, represented in the manner of the god Jupiter, to be installed in the Temple of Jerusalem: this sanctuary would also be converted to the Roman imperial cult (Barret, 2008: 135). Under the threat of a social revolt, Gaius Caesar, through diplomatic channels and thanks to the performance of the governor Publius Petronius, would have been deterred from this endeavor (Funari; Silva, 2019).

Moderation and diplomacy, however, were not enough to avoid the revolt carried out between the years 66 and 70 of the Common Era. Fostered by

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-191.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

less wealthy social strata, the rebellion against Rome and its domination over Judea resulted in the massacre of the population and the destruction of the Second Temple in Jerusalem (Guarinello, 2013: 146). In the following years, the Roman victory over the Jews was celebrated in different supports by the emperors Vespasian and Titus:



Image 01⁴: Sestertius coined in Rome, in the year 71 of the Common Era, under the rule of Vespasian, commemorating the Roman victory over Judea. **Obverse:** Bust of Vespasian, laureate and facing right. **Inscription:** IMP(erator) CAES(ar) VESPASIAN(us) AUG(ustus) P(ontifex) M(aximus) TR(ibunicia) P(otestas) P(ater) P(atriciae) CO(n)s(ul) III. **Translation:** Emperor Caesar Vespasian Augustus, Pontiff Maximus, (coated with) tribunic power, father of the country, three times consul. **Reverse:** Representation of a Jewish woman, on the right, in a situation of mourning. On the left, also under a palm tree, a man made captive, with his hands tied, appears beside his weapons of war. It is interesting to note that the male figure, admitted in this representation as potentially bellicose, is chained. The fact that the female character is represented in freedom, in turn, highlights the assumption that a woman does not require this precaution.

In addition to the economic use, the currency has been thought of as a means of communication used by the issuing authorities to transmit their political messages (Carlan, 2007). In the case of the mintings of the Roman Empire, carried out in Rome or in the provinces, it has been recognized that the various images, symbols, inscriptions and representations associated with the emperors were charged with the task of spreading their conquests, titles and military successes. In this particular case, the mention of *Iudaea Capta* reiterates the opposition to the Jews by the Flavian dynasty

⁴ Inscription: IVDAEA CAPTA. SC (in exergo). Translation: Judea conquered. Reference: CARRADICE, I.A; BUTTREY, T.V. The Roman Imperial Coinage. Vol.02, part I. From AD 69 to AD 96: Vespasian to Domitian. London: Spink, 2007. (159: 71). Photo: *British Museum*.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-191.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

(Goodman, 2004; Funari; Silva, 2018). The Romans' triumph over the Jews was also recorded in another well-known monument in the city of Rome:



Image 02: Detail of the Arch of Titus depicting the Romans' triumph over the Jews. The presence of the *menorah* refers to the destruction and sacking of the Jerusalem Temple. **Photo:** Wikimedia Commons.

The retaliation for the social seditions led by the Jewish populations, especially with the foundation of the *Colonia Aelia Capitolina* (131 CE), after the Bar Kokhba Revolt (Funari; Silva, 2018), demonstrates a type of political domination in which “There was no a place for regional dissensions in the Empire” (Guarinello, 2013: 146). It is imperative to recognize, moreover, that the official message, conveyed by Roman coins and monuments, also carried with it symbolic forms of cultural domination in relation to the Jews. This example, as already mentioned, can be worked on in the school environment in order to demonstrate, at present, the harmful consequences arising from ethnic, cultural and / or religious intolerance.

Despite the range of discourses conceived under the aegis of social exclusion, the teaching of Ancient History and of the Roman Empire, in particular, can also be done based on references that are favorable to coexistence between different cultures. We assume that the material culture of daily practices (Funari, 2003), as they are not submissive to the official messages conveyed by the emperors, can make this finding evident, including what regards the Jewish populations.

Although dated from the 3rd century BC, a funerary inscription from North Africa, as an example, allows us to observe a cultural exchange between a man of Jewish origin and Roman funerary practices:

D(is) M(anibus) S(acrum) / Iudas I/cos(itanus) m(onumentum) v(ivum fecit?).

Consecrated to the gods manes. Judas, the Icositan, made in life this monument.

Date: 271-300 CE. **Location:** *Africa proconsularis*. **Reference:** *L'anée Épigraphique*. 1978, n°834. p.247.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-191.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

As demonstrated by Lassère (2005: 265), the name Judas would have become common among Jewish populations since the activity of its namesake Macabeu. Although it may result from the reuse of funerary *stelae* produced in a standardized manner by professionals in this field, the use of the dedication *D (is) M (anibus) S (acrum)* in Jewish epitaphs allows us to verify that the Jewish communities, also due to the diaspora, shared the cultural references of other Mediterranean societies (Lassère, 2005). As Márcio Teixeira-Bastos (2019) observed:

In North Africa, as can be seen, the invocation to the Dii Manes was a normal response to the death of a loved one, even among segments of North African Jews. It is not, therefore, a question of the Jews merely diluting themselves identically among Romans in North Africa (pagans and / or Christians), but rather of different degrees of appropriation and hybridization of the non-Jewish symbolic corpus by North African Jews, who had their own cultural traditions, more hybrid and with their own Jewish identity associations (Teixeira-Bastos, 2019: 351).

In a larger context, which would allow us to include the production of the *Septuagint* and its later use by the early Christian communities, it is worth recognizing that the use of the Greek language by the Jewish communities enabled their contact with Greek conventions and even institutions that were readily assimilated. In addition to the well-known religious texts, and works like those of Flavius Josephus (37-c.100 CE), this cultural amalgam is observable in epigraphy: as an example, we present a funerary inscription engraved on white marble found in the Monteverde Catacombs in the beginning of the 20th century:

ἐνθάδε κεῖτε Ἀπερ ἄρχων / Καλκαρ[ησι]ῶν ἐν εἰρήνῃ ἢ κύ/μησις [...]ω [ἐποι]ήσῃ
Ἰού<λ>εῖο- / (Menorah)-ς (Menorah).

Date: Séculos III-IV CE.

Dimensions: 26 x 60.5 x 2 cm.

Reference: NOY, David. *The Jewish Inscriptions of Western Europe*. Volume 2. The city of Rome. Cambridge: University Press, 1995. N°69, p.60.

Here lies Aper, *archon* of the Calcaresians. In peace [his/your?] sleep. Julius (had this) made for

The inscription of the Jew Aper, even with a late dating, uses the Greek word ἄρχων (*archon*) to refer to the position occupied by the individual registered in the epitaph. Coming from the context of the Greek poleis, the title of *archon* is recurrent in numerous Jewish inscriptions and can also be seen in New Testament texts, in the Pauline Letters, in the four canonical gospels and in the Acts of the Apostles. As in the inscription, its use occurs to designate secular authorities and also from the Jewish scope itself:

But we speak the wisdom of God hidden in mystery, which God predestined before the centuries for our glory, which none of the chiefs (τῶν ἄρχόντων) of this world knew. For if they had known it, they would not have sacrificed the Lord of

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-191.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

glory (1Co. 2: 07-08. Based on the translation by Frederico Lourenço. Emphasis added).

And behold, a man named Jairus, who was head of the Synagogue, came to meet him (ἄρχων τῆς συναγωγῆς). Falling at the feet of Jesus, he begged him to come into his house, because he had an only daughter, about twelve years old, and she was dying. And when he was going there, the crowds pressed him (Lc. 08: 41-42. Based on the translation by Frederico Lourenço. Emphasis added).

It was in dialogue with a multicultural historical context and fluid identities, therefore, that ancient Judaism developed and often reinvented itself. Also due to its condition of culture in the diaspora, the opening of Judaism to other cultural references demonstrates a project of society different from that reproduced in Roman monuments, characterized by celebrating the war, enslavement and execution of other peoples.

Final Considerations

Made based on political criteria, the selection of knowledge that students should (or should not) learn at school is always linked to the question about what type of citizen is to be formed for a given society (Silva, 2005, p.15). Because they take to the classrooms the reflection about the arbitrariness of cultural hierarchies, multiculturalist school curricula proved to be favorable to inclusion, diversity and democracy.

Despite occupying a limited space in most of Brazilian's current curricular references, the teaching of Ancient History, represented in this article by a brief case study on Jews in the Roman Empire, seems to be fully compatible with multiculturalist school proposals. It cannot be expected, as previously believed (Silva, 2005), that a school curriculum is capable of extinguishing the social contradictions, inequalities and conflicts of a given society. However, as Paulo Freire (2000) has already observed in his comment on the murder of the Pataxó indigenous Galdino Jesus dos Santos: "If education alone does not transform society, neither does society change without it".

Acknowledgments

I'm thankful to Juan-Manuel Bermúdez-Lorenzo, Jessica Brustolim, Pedro Paulo Abreu Funari, Raquel dos Santos Funari, Glaydson José da Silva. I also mention the institutional support of IFCH/Unicamp, Unifesp, FAPESP, and CNPq. The responsibility for the ideas, however, is restricted to the author.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-191.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

Bibliographic references

BARRET, A. A. Caligula. In: *Vidas de Los Césares*. Barcelona: Editorial Crítica, 2008. p.109-142.

BIRLEY, Anthony Robert *Hadrian*. *The Restless Emperor*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1997.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultura: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*. Nº.111, Dezembro/2000. p.135-149.

CARLAN, Claudio Umpierre. *Moeda e Poder em Roma*. Um mundo em transformação. Tese de Doutorado. IFCH/Unicamp. Campinas, 2007.

CARRADICE, I.A; BUTTREY, T.V. *The Roman Imperial Coinage*. Vol.02, part I. From AD 69 to AD 96: Vespasian to Domitian. Londres: Spink, 2007.

CHEVITARESE, André Leonardo. Cristianismo e Império Romano. In: SILVA, G.V; MENDES, N.M. *Repensando o Império Romano: perspectiva socioeconômica, política e cultural*. Vitória/Rio de Janeiro: EDUFES/Mauad, 2006. p.161-173.

CROSSAN, J.D; REED, J.L. *Em busca de Jesus*. Debaixo das pedras, atrás dos textos. São Paulo: Paulinas, 2017.

DENCH, Emma. *Romulus' Asylum. Roman identities from the Age of Alexander to the Age of Hadrian*. Oxford: University Press, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

FUNARI, P.P.A. *Cultura popular na Antiguidade Clássica*. São Paulo: Editora Contexto, 1989.

FUNARI, P.P.A. *A vida quotidiana na Roma Antiga*. São Paulo: Editora Annablume, 2003.

FUNARI, P.P.A. A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. *Revista História Hoje*. São Paulo. 2004. p.01-06.

FUNARI, P.P.A. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Organizadores). *História da Cidadania*. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p.48-79.

FUNARI, P.P.A. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro (Organizador). *História na sala de aula*. Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Editora Contexto, 2010. p.95-107.

***Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-191.**

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

FUNARI, P.P.A. A História em sua integridade, o Centro do Pensamento Antigo e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade*. N°29, Vol.01. Jan-Dez. 2015. p.07-12.

FUNARI, P.P.A; DUPRAT, P.P. Discurso, gênero literário e histórico: a propósito do imperador Cláudio e Tácito. *Revista Entre Parênteses*. N°08, Vol.02. 2019. p.01-24.

FUNARI, P.P.A; GARRAFFONI, R.S. A aculturação como modelo interpretativo: o estudo de caso da Romanização. *Heródoto*. Unifesp/Guarulhos. Vol.03, N°02. 2018. p.246-255.

FUNARI, P.P.A; SILVA, F.N. Bar Kokhba: as evidências arqueológicas e seus desafios. *Cadernos do Lepaarq*. Vol. XV, N°29. 2018. p.57-70.

FUNARI, R.S; CARLAN, C.U; SILVA, F.N. Introdução: Reflexões sobre a África e o Mediterrâneo Antigo. In: *A África e o Mediterrâneo Antigo*. Aproximações Contemporâneas. Novas Edições Acadêmicas, 2020. p.03-06.

FUNARI, R.S. Onde está o Egito Antigo? Desafios do Ensino de História. In: FUNARI, R.S; CARLAN, C.U; SILVA, F.N. *A África e o Mediterrâneo Antigo*. Aproximações Contemporâneas. Novas Edições Acadêmicas, 2020. p.61-72.

GARRAFFONI, Renata Senna. *História Antiga e as Camadas Populares: Repensando o Império Romano*. Separata da Revista Cadmo. N°. 18. Lisboa, 2008. p. 169-180.

GOODMAN, Martin. Trajan and the origins of Roman hostility to Jews. *Past & Present*. N°. 182. Feb.2004, p.03-29.

GOSDEN, Chris. *Archaeology and Colonialism*. Cambridge: University Press, 2004.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

LASSÈRE, Jean-Marie. *Manuel d'Épigraphie Romaine*. Paris: Picard, 2005.

NOY, David. *The Jewish Inscriptions of Western Europe*. Volume 2. The city of Rome. Cambridge: University Press, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2ª Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SILVA, Uiran Gebara. Uma antiguidade fora de lugar?. *Revista Mare Nostrum*. N° 08. 2017. P.01-12.

***Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 177-191.**

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13789

SILVA, F.N; FUNARI, P.P.A. Calígula – Loucura, tirania e poder, ou não? In: PORTO, V.C; SILVA, M.A.O. (Organizadores). *Imperadores Romanos*. De Augusto a Marco Aurélio. Teresina/São Paulo: LABHAN/UFPI; LARP/MAE/USP, 2019. p.58-80.

TACLA, Adriene Baron; LIMA, A.C.C. Um manifesto pela História e pelas Experiências das Culturas da Antiguidade. ANPUH Rio de Janeiro. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>. Acesso em: 01/05/2021.

TEIXEIRA-BASTOS, Marcio. Atualizando os debates sobre os judeus da África do Norte. *Topoi*. Vol.20, Nº41. Rio de Janeiro. Maio/Agosto de 2019. p.341-367.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

GÊNERO E MULHERES NA ANTIGUIDADE: UMA ANÁLISE POR MEIO DE LIVROS DIDÁTICOS

Lourdes Conde Feitosa¹

Mariane Pizarro de Souza²

Resumo

O presente texto propõe uma reflexão a respeito de como as questões de gênero e a História das mulheres da Antiguidade estão presentes em Livros Didáticos indicados nas escolas públicas de todo o país, além de comentar sobre a ligação destes com a BNCC e o processo de seleção. Para realizar tal objetivo, foram elencados três materiais, de editoras diferentes, direcionados ao 6º ano do Ensino Fundamental II, uma vez que é nessa etapa que o ensino sobre Antiguidade está previsto. Tais livros chegaram nas escolas em 2020 e serão utilizados até 2022. O estudo foi realizado utilizando a metodologia de análise documental, apoiando-se nas teorias de gênero e no multiculturalismo. No decurso das análises dos materiais, procurou-se estudar em quais espaços e sob quais perspectivas as mulheres são apresentadas nos livros didáticos. Os conteúdos abordados, as discussões, ou não, a respeito do termo gênero, e como as imagens de figuras femininas são utilizadas enquanto recurso pedagógico.

Palavras-chave

História das Mulheres; Antiguidade; gênero; livro didático.

¹ Professora Doutora – Universidade Sagrado Coração, Bauru, Brasil. E-mail: loufeitosa@uol.com.br

² Doutoranda – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, Brasil. E-mail: marianepizarro@yahoo.com.br

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-209.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

Abstract

This article proposes a reflection on how gender issues and women's real life stories in Ancient History are present in workbooks used in public schools nationwide, in addition to commenting on their connection with the BNCC and the selection process. To achieve this goal, we have analyzed three different materials from different publishing houses aimed at the 6th grade of Elementary School II, when the teaching on Ancient History is foreseen. Such books have arrived at schools in 2020 and will be used until 2022. The study was carried out using the documentary analysis methodology and was based on gender theories and multiculturalism. During the analysis of the materials, we have studied in which spaces and from what perspectives women are presented in the workbooks, including the contents covered, if there are discussions about the term 'gender' and how images of female figures are used as a pedagogical resource.

Keywords

Women's History; Ancient History; gender; workbook.

Introdução

As mulheres e suas Histórias foram deliberadamente silenciadas dos estudos acadêmicos e dos livros de História pelos historiadores positivistas europeus do século XIX, cujo interesse de estudo estava centrado em construir e/ou solidificar as identidades nacionais de seus países, utilizando como fontes históricas unicamente documentos ligados ao Estado e a Igreja.

No início do século XX, em 1929, um novo movimento historiográfico surge na França, *L'École des Annales*, a qual representou uma mudança paradigmática para ciência histórica, deslocando os olhares de uma História essencialmente política para uma História do social, além de expandir as fontes históricas e métodos de pesquisa. Apesar de as mulheres não se tornarem objetos de estudo dos historiadores nesse momento, os Annales abriram o caminho para que isso ocorresse em um futuro próximo.

Nos anos 1960, vários movimentos sociais e acadêmicos ganharam força, e dentre eles estava a segunda onda do movimento feminista, cujas pesquisas buscam compreender o cerne da subserviência feminina e das desigualdades entre homens e mulheres. A partir desse momento, alguns historiadores, e principalmente, historiadoras se debruçaram a estudar a figura feminina como um sujeito histórico.

Com o avanço e os desdobramentos das pesquisas feministas e historiográficas, ao longo da década de 70 e 80, uma nova categoria analítica é formulada: o gênero. De acordo com Scott (1990), gênero é a compreensão de que as concepções de feminino e masculino são construções socioculturais engendradas a partir dos sexos biológicos dos sujeitos, ou seja, as características atribuídas aos sujeitos homens e mulheres não são naturais, elas são constituídas por meio das relações e assimetrias de poder em uma determinada cultura.

Atualmente, a História das Mulheres e as relações de gênero são temáticas consagradas e recorrentes em pesquisas, não somente na Europa ou Estados Unidos, como também na América Latina e no Brasil. Por meio dessas pesquisas, novas leituras sobre os papéis e vivências femininas em diversos períodos e sociedades foram feitas, incluindo sobre as mulheres na Antiguidade. Ademais, gênero se transformou em uma categoria interdisciplinar sendo utilizado em diversos estudos ligados ao direito, psicologia, psiquiatria, sociologia, antropologia, sexualidade, educação sexual e entre outros.

Partindo dessas reflexões, uma problemática pode ser levantada: Como a História das Mulheres, e principalmente, das figuras femininas da Antiguidade, é abordada nos livros didáticos de História que circulam pelo país? Como e se a categoria de gênero é trabalhada nos materiais escolares? Visando responder a esses questionamentos, foram elencados³ três livros didáticos de História, de coleções diferentes, direcionados ao 6º ano do Ensino Fundamental II, uma vez que o conteúdo de Antiguidade está previsto no currículo deste nível de ensino. Tais materiais foram distribuídos, teoricamente, em todas as escolas públicas do país no ano de 2020, e seguirão sendo utilizados até 2022.

O estudo é analítico-descrito e foi realizado por meio da metodologia da análise documental, a qual consiste em o pesquisador aprofundar seu olhar em um determinado documento escrito, buscando comprovar, ou não, as suas hipóteses de pesquisa, que foram elaboradas a partir de seu arcabouço teórico (Lüdke; André, 2015). No caso dos livros, buscou-se estudar quais espaços as mulheres e suas Histórias ocupam em suas páginas, analisar os conteúdos abordados, incluindo as imagens das figuras femininas.

A investigação foi realizada baseando-se, além da própria categoria gênero, nas teorias do currículo multiculturalista, as quais afirmam que as relações hierárquicas de poder constroem as visões sociais que segregam o que é considerado “normal” ou “positivo” daquilo que seria o “Outro”, ou o “negativo”. Dessa forma, um currículo multiculturalista não estaria preocupado somente em promover conteúdos e métodos para desenvolver o respeito e tolerância ao diferente no alunato, como possibilitar que os educandos compreendam como as diferenças e desigualdades foram e ainda são constituídas nas relações humanas.

Contudo, antes de aprofundar as discussões sobre o multiculturalismo, é necessário conceituar e compreender as diversas facetas que envolvem produção e distribuição dos livros didáticos.

Livros didáticos: paradigmas e discussões

O livro didático é um material presente nas salas de aulas brasileiras desde o século XIX e constitui um dos principais suportes teóricos, metodológicos e pedagógicos do trabalho dos docentes e alunos. É essencial nas escolas

³ A escolha dos livros foi realizada a partir da disposição destes na escola em que uma das autoras ministrava aulas em 2020.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-209.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

públicas, onde o acesso a computadores e a outros artefatos eletrônicos ainda é limitado.

O livro didático desempenha um papel central no cotidiano dos alunos e docentes de todos os níveis do ensino brasileiro, além de ser o produto mais vendido pelo mercado editorial brasileiro. Distribuído em âmbito nacional, o livro didático é considerado um fiel depósito de conhecimentos e informações das mais diversas disciplinas escolares, constituindo-se no principal instrumento pelo qual muitos professores se pautam para organizar as atividades didático-pedagógicas e planejar todo o ano letivo (Gatti, 2004).

Para conceituar e esclarecer a complexidade e os diversos processos que envolvem a confecção e os diferentes usos dos livros didáticos, Bittencourt (2006) elenca quatro aspectos centrais: antes de tudo, o livro didático é uma *mercadoria* e obedece à evolução tecnológica na sua produção, assim como à lógica de mercado durante a sua comercialização, afinal, o material é um bem de consumo. O texto produzido pelo(s) autor(es) sofrerá interferências de diversos agentes ao longo de todo o processo de fabricação e comercialização, como a do editor e dos vários técnicos especializados no processo gráfico, como ilustradores e programadores visuais. É importante ressaltar que, como um objeto cultural, o livro didático impõe uma forma de leitura organizada por diversos profissionais e não necessariamente pelo autor.

A obra didática também é um “depositório dos conteúdos escolares” (Bittencourt, 2006: 72), ou seja, é um suporte básico no qual os conteúdos e saberes vistos como necessários pelo currículo vigente são sintetizados e sistematizados, por conseguinte, é por seu intermédio que as informações consideradas fundamentais por uma determinada época e sociedade são transmitidas para docentes, alunos e pais. No processo de transposição dos conteúdos acadêmicos para saberes escolares, o livro didático formula padrões linguísticos e específicas formas de comunicação na construção de textos com vocabulário próprio, organização de conceitos e capítulos, escolha das ilustrações e outros textos de apoio, dentre outros aspectos. (Bittencourt, 2006).

Ademais, o livro didático é um “instrumento pedagógico” (Bittencourt, 2006: 72) que não pode ser dissociado, tanto na sua elaboração quanto na sua utilização, dos métodos e estruturas curriculares de seu tempo. Nesse sentido, o material didático confecciona as estruturas e elabora as condições de ensino para o docente, sendo comum a existência do “livro do professor” separado do “livro do aluno”. O material didático também traz, em suas páginas, determinadas atividades pedagógicas e técnicas de

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-209.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

aprendizagem como questionários, exercícios, sugestões de trabalho, entre outras tarefas que os educandos devem desempenhar a fim de assimilarem o conteúdo. Enfim, os livros escolares, além de apresentarem o conteúdo, ditam e sugerem como ele deve ser aplicado e ensinado.

O último aspecto apontado pela autora é o livro didático como um importante “veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.” (Bittencourt, 2006: 72) O manual escolar, assim como qualquer outro artefato antrópico, é um produto de seu tempo, um objeto confeccionado e elaborado com uma intencionalidade e que reflete a moral, os pensamentos e os valores de sua época e sociedade. Não é, portanto, um material livre de posicionamentos ideológicos e políticos. Nesse sentido, a autora alerta que o livro didático pode reproduzir ideologias e estereótipos dos grupos dominantes.

A produção de livro didático envolve uma trama imbricada e demasiadamente complexa entre os saberes que serão escolhidos para compor suas páginas pelos autores, editores, mercado, compradores e leitores finais. Entre um elemento e outro, a ação avaliadora implementada pelo Estado não pode ser desconsiderada no entendimento das possíveis relações entre o produto e o consumo, ao passo que a própria lógica do mercado inflige limites ao processo de renovação do perfil dos materiais e ao diálogo entre o saber escolar e os conhecimentos advindos dos referenciais acadêmicos. Desse modo, não se pode ignorar as possíveis consequências entre a avaliação imposta pelo Estado aos livros didáticos e o efeito desta quanto aos saberes históricos escolares que estão presentes em tais obras (Miranda; Luca, 2004).

O livro didático se tornou o maior produto de vendagem do nicho editorial brasileiro em decorrência do PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático. O PNLD foi implementado em 1985 e ampliado nos anos 90 e anos 2000, tornando-se um programa pelo qual o MEC avalia, adquire e distribui livros didáticos gratuitamente a todas as escolas públicas do país do Ensino Básico, abrangendo todas as disciplinas curriculares do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio⁴ (Cassiano, 2013).

⁴ Após a implementação e expansão do PNLD, nos anos 90 e 2000, Cassiano (2013) alerta que as empresas que lideravam a vendagem de livros didáticos, majoritariamente editoras nacionais e familiares, passaram a ser adquiridas por grandes grupos empresariais, alguns estrangeiros, como o caso do grupo midiático Prisa, que comprou a Editora Moderna, em 2001, ou com parte do capital estrangeiro, como o grupo Saraiva, que incorporou a Editora Atual. Mais recentemente, a autora também destaca o crescimento dos grupos nacionais Positivo e Kroton no setor de materiais didáticos, *Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-209.*

Para integrar as coleções selecionadas para compor o PNLD, as editoras inscrevem seus materiais nos editais lançados trienalmente pelo MEC. As coleções escolhidas são encaminhadas às escolas públicas e os professores de cada instituição têm autonomia para optar pelos livros de sua preferência.

As resenhas dos materiais, os critérios de seleção e a ficha técnica de avaliação dos livros didáticos empregados pela comissão avaliadora do PNLD estão disponibilizados no “Guia Digital PNLD”, no *site*⁵ do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com o guia próprio de cada componente curricular à disposição para consultas pelos docentes do país todo.

As coleções mais recentes que chegaram às escolas são do ano de 2020, e este é um dos critérios gerais de avaliação dos livros de todos os componentes curriculares. De acordo com o Guia, o propósito da seleção das obras é:

Estar livre de estereótipos ou preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de *gênero*, de *orientação sexual*, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como de qualquer outra forma de discriminação, [...]. (Brasil, 2020: 11, grifo nosso)

É válido ressaltar que os critérios avaliativos do PNLD atual estão pautados nas Unidades Temáticas e Habilidades contidas na Base Curricular Comum -BNCC-, que é o documento norteador dos conteúdos que devem ser ensinados em todas as escolas do país. Entretanto, como salientam Souza e Feitosa (2018), a aprovação da BNCC foi atravessada por diversas polemicas que culminaram na exclusão dos termos *gênero* e *sexualidade* de suas linhas. É possível perceber o reflexo dessa controvérsia na ficha do PNLD de 2020, da disciplina de História, a qual não contém menções a eles. Por sua vez, no parecer final dos avaliadores sobre todas as coleções de História aprovadas pelo programa, está consignado:

Nas obras aprovadas pelo PNLD 2020, as questões de gênero estudadas destacam o protagonismo da mulher de distintas classes e etnias na História, embora as ações dos homens ainda se mantenham em destaque. (Brasil, 2020: 24)

Os avaliadores também salientam que, ao possuírem a Base como guia principal dos conteúdos que devem estar presentes nos materiais, as coleções exibem poucos diferenciais umas das outras, mantendo certa

os quais também competem com o britânico Pearson na disputa pelo mercado de Sistemas de Ensino brasileiro.

⁵ O *site* pode ser consultado em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 17 mar. 2021.

homogeneidade, o que não possibilita que o professorado tenha uma variedade de conteúdos e abordagens pedagógicas para selecionar.

Devido à relevância do material didático para as escolas do país e a sua abrangência em âmbito nacional, bem como a importância de trabalhar conteúdos relativos à gênero e História das Mulheres, é pertinente compreender como tais temáticas estão sendo abordadas nos materiais disponibilizados às escolas para os anos de 2020 a 2022. Ademais, como o foco da análise são as Mulheres da Antiguidade, os livros elencados para o estudo foram os de História direcionados ao 6º do Ensino Fundamental II, como mencionado anteriormente.

O primeiro livro didático é da coleção Geração Alpha, da Editora SM, pertencente à espanhola Fundação SM, que está presente no mercado de livros didáticos e sistemas de ensino em nove países da América Latina: Brasil, Peru, Colômbia, Chile, Equador, México, Porto Rico, Argentina e República Dominicana e em dias atuais constitui um oligopólio do setor latino-americano de materiais didáticos. Segundo o *site*⁶ da Fundação SM, a editora foi criada em Madri quando professores de colégios marianistas passam a publicar obras didáticas para complementarem suas aulas, em 1918. Todavia, somente em 1939 a tipografia de *Ediciones SM* – Sociedade de Maria – é fundada em Madri. Após o surgimento da *Revista SM*, em 1962, a editora expande seus negócios para a América Latina, chegando ao Brasil em 2004.

Os autores da Geração Alpha são: Ana Lúcia de Neni, formada em História pela Universidade de São Paulo – USP –, mestra em História Social também pela USP e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. É professora do curso de História da UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo; Anderson Roberti dos Reis, licenciado em História pelas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU/SP –, mestre em História Cultural pela UNICAMP, doutor em História Social pela USP e atua como docente na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – e a última autora é Débora Yumi Motooka, professora de História na rede privada.

O segundo livro é da coleção Inspire História, da Editora FTD, que teve sua primeira publicação em 1902, no Brasil. A editora pertence também a uma congregação marianista, os Irmãos Maristas, fundada em 1817, na França, e está no Brasil desde 1897. O fundador da editora marista foi o irmão Isidoro Dumont, substituto do irmão Andrônio, o primeiro autor de um livro da FTD, na direção do Colégio Carmo. FTD são as iniciais de Frère Théophane Durant, que dirigiu a congregação marianista francesa em 1883

⁶ <http://www.fundacaosmbrasil.org/fundacao/>. Acesso em: 08 jun. 2020.
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-209.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

e incentivou a produção de livros didáticos. A FTD comprou a Editora Quinteto, em 1997, e, em 2002, anunciou contar com cerca de quatro mil obras em seu acervo e possuir mais de 1200 funcionários. A divulgação foi realizada em decorrência do aniversário de 100 anos da empresa (Cassiano, 2013).

Os autores da coleção Inspire História são: Reinaldo Seriacópoli, formado em Jornalismo pela Universidade Metodista de São Paulo e Letras pela USP, professor de História da Arte em um cursinho privado, e Gislane Azevedo, graduada em História e mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. Possuem outras coleções de livros didáticos escritas em conjunto e publicadas por outras editoras.

O último material é da coleção Escola e Democracia, da Editora Moderna, uma empresa nacional e familiar que foi adquirida em 2001 pela espanhola Editora Santilha, pertencente ao Grupo Prisa. O Grupo Santilha também é dono de outras empresas no Brasil, como o selo Richmond, a Editora Salamandra, Sistema Uno de Ensino, Editora Objetiva e a Avalia. A Santilha é uma empresa com articulações com o governo espanhol e com diversos empresários de vários ramos, e o Grupo Prisa está presente em diversos países do mundo, além de ser o maior conglomerado midiático espanhol, no início do século XXI. Jesús de Polanco, que comandava o Prisa até o seu falecimento, em 2007, era um dos homens mais proeminentes e poderosos de toda a Espanha. A Editora Santilha forma oligopólio na área de materiais didáticos e sistemas de ensino, na Espanha, Brasil e na América Latina (Cassiano, 2013).

Os autores da Escola e Democracia são: Flávio de Campos, formado em História pela PUC/SP, mestre e doutor em História Social pela USP e docente de História também na USP; Regina Claro, graduada em História pela USP, mestra em História Social pela mesma instituição e, atualmente, capacitadora de professores da rede pública; e Miriam Dolhnikoff, formada em História pela PUC/SP, doutora em História Econômica pela USP e professora de História e Relações Internacionais na USP.

É pertinente destacar que os autores de Livros Didáticos possuem certas limitações, quando na elaboração dos materiais. As editoras estabelecem uma quantidade de páginas que não deve ser ultrapassada para as obras, podendo também definir número de páginas para determinados conteúdos. Além disso, quanto ao uso de imagens, os escritores ficam restritos ao número limitado daquelas que as editoras possuem direitos autorais. Os livros podem sofrer alterações ou acréscimos de textos e

imagens após os autores os enviarem para as editoras, e é comum terem novo acesso ao material quando este já finalizado e impresso.⁷

Levando em consideração as informações acima, a análise das obras foi feita a partir do livro do professor. Este possui um guia didático em seu início com as orientações para o docente e textos complementares, além de discutir questões metodológicas e pedagógicas da disciplina. O guia também detém informações sobre a organização do livro e da coleção. Todos os materiais possuem uma cópia das unidades temáticas e habilidades de História contempladas pela BNCC. Os guias didáticos de cada coleção são, essencialmente, iguais em todos os anos. É importante sublinhar que o único material que traz informações sobre a História das mulheres e as questões de gênero em seu guia é o Geração Alpha. Este contém alguns excertos de artigos científicos sobre certas temáticas historiográficas, como os extraídos do texto “Estudos de Gênero e História Social”, de Carla B. Pinsky.⁸ O livro do professor também contém, na maioria de suas páginas, orientações didáticas, textos complementares ou sugestões de atividades sobre o conteúdo abordado.

De modo a elaborar a análise dos materiais, seguiu-se os seguintes passos: o levantamento dos conteúdos que compõem as unidades temáticas dos livros; a pesquisa analítico-descritiva das citações sobre a História das Mulheres e das imagens femininas presentes em cada uma das obras didáticas; uma descrição reduzida, por meio de tópicos dos excertos sobre mulheres encontrados nas obras e, por fim, a organização dos dados em uma tabela com as unidades temáticas indicadas nas obras, os nomes dos materiais e os principais elementos examinados nelas.

Para melhor compreensão e visualização do estudo, foram elencados quatro tópicos de análise e os seus objetivos:

- “Imagens” - apontar se os textos sobre mulheres são acompanhados de imagens, e se esses recursos imagéticos estão acompanhados por reflexões analíticas e interpretativas;
- “Quadro ou seção” - considerar se as menções acerca do sujeito feminino figuram em quadros explicativos ou seções apartadas do conteúdo do livro. Os quadros explicativos, em sua maioria, ocupam menos da metade da página, ou estão alocados nos cantos das laudas, com poucas linhas e informações “extras”, mas relacionadas ao conteúdo. No

⁷ As informações deste parágrafo foram obtidas a partir da fala da Prof.^a Dr.^a Raquel dos Santos Funari, professora, Dr.^a em História e autora de livros e materiais didáticos, durante o Exame de Qualificação da dissertação da qual está artigo foi adaptado.

⁸ PINSKY, C. B. Estudos de Gênero e a História Social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, vol.17., n.1., 2009, 169-189.

geral, encontram-se ao final de uma unidade temática como atividade ou texto complementar.

- “Diversidade social” - verificar se os textos sobre mulheres mencionam sujeitos femininos além daquelas das elites ou consideradas “célebres”, e tratam também das originárias de grupos sociais e jurídicos diversos.
- “Orientações didáticas/atividades complementares” - pontuar quais conteúdos sobre mulheres possuem orientações didáticas, sugestões de atividades ou textos complementares voltados para os docentes.

São estes os aspectos analisados a seguir.

Mulheres e gênero na Antiguidades nos Livros Didáticos

Os conteúdos sobre Antiguidade contemplados nas obras didáticas acerca de África Antiga, citam, principalmente, o Egito Antigo e o Reino de Cuxe, na Núbia; entretanto, o livro de Escola e Democracia também traz informações sobre outros povos da região, e o da Geração Alpha referencia a cultura Nok e o Reino de Axum. Os três materiais mencionam: a Mesopotâmia e os povos sumérios, hebreus, fenícios e persas; a Grécia Antiga, período helenístico, Roma Antiga, e os reinos germânicos.

Obra da coleção Geração Alpha:

- Na página 51, há imagem da Vênus de Willendorf; abaixo da figura, é explicado que seu significado ainda é desconhecido, porém, é citado que existe a hipótese de ela possuir um cunho religioso;
- A página 78 é toda dedicada a um texto sobre as mulheres na Mesopotâmia, no qual os autores questionam a utilização do termo *sociedade patriarcal* para designar os povos dessa região, pois o papel das mulheres poderia variar de região, cidade e classe social às quais pertenciam. O texto menciona algumas mulheres da época e é acompanhado pela figura de um relevo em pedra, com a representação de uma sacerdotisa. Em um canto da página, há um quadro em azul, contendo informações sobre a baixa representatividade das mulheres brasileiras na política, instruções para os alunos refletirem sobre a importância da igualdade política entre homens e mulheres e a razão das mulheres ainda serem minoria a ocupar cargos políticos;

- Na página 111, há um texto de meia página sobre as governantes do Reino de Cuxe, as Candaces, o qual menciona o importante papel político que essas rainhas e também mães de reis exerciam. Ao seu lado, consta uma foto de um relevo de um templo com a cena da Candace Anamilare a golpear seus inimigos;
- A mulher egípcia é referida somente em um pequeno excerto na página dedicada às atividades. Tal texto ressalta que as egípcias possuíam certa igualdade social, e é pedido que os educandos comparem o papel da mulher de Cuxe com a do Egito e, depois, comparem com a da atualidade;
- Sobre a mulher grega, o livro apresenta um texto de Fábio Cerqueira Lessa, estudioso do tema. Todavia, essa referência está em um conteúdo “extra”, disponibilizado ao fim de uma unidade temática chamada “História dinâmica”. No excerto, o autor compara a vida das mulheres da elite e do povo na pólis. Ao lado do texto há a imagem de uma ânfora representando mulheres gregas no cotidiano e algumas perguntas direcionadas aos alunos sobre o que foi lido.⁹
- No trecho sobre a família romana, na página 175, é enfatizado o papel do *pater familias* como o patriarca do lar. Somente na página 189 há uma citação, em poucas linhas, sobre a mulher romana cristã, apresentada em seus papéis de mãe, esposa e cuidadora do lar. Estas informações são acompanhadas de da imagem de um afresco do século XIX com uma mulher cristã¹⁰.

Obra da coleção Inspire:

- No conteúdo de Grécia Antiga, é mencionado que o papel da mulher ateniense variava de acordo com a sua posição social, e as informações são semelhantes às apresentadas pela Geração Alpha;

As últimas citações sobre mulheres da obra estão em “quadros explicativos”, que são denominados “Para saber mais”:

⁹ Na página 157, ao final do conteúdo sobre Grécia Antiga, há a letra da música “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque; o livro orienta o professor a ouvir a música com os alunos e a comparar com eles a situação da mulher em Atenas e na atualidade.

¹⁰ Na página 191, há uma seção chamada “História Dinâmica”, a qual apresenta um trecho de um texto da pesquisadora Silvia M. Siqueira, que analisa as imagens femininas nas catacumbas romanas. Em seguida, há algumas perguntas para os alunos responderem sobre o texto e acerca de como a autora realizou a sua pesquisa. (uma dúvida – é apresentado 1 imagem do séc. XIX e/ou imagens femininas de catacumbas romanas??)

- A primeira dessas referências é acerca da figura feminina romana¹¹ e o destaque é para a sua presença em banquetes, campanhas de apoio para seus candidatos políticos e organização de protestos.¹² Ao lado do texto há um afresco e a explicação de que ele representa a imagem de uma mulher romana com seu filho, sendo servida por uma mulher de menos posses. Também há outro afresco de Pompeia, com mulheres tecendo;
- O segundo quadro explicativo traz informações sobre a figura feminina germânica, enfatizando que esta possuía um papel igualitário em relação ao homem, nos direitos conjugais, além de ser considerada fonte de sabedoria, do conhecimento da medicina e das tradições religiosas;¹³
- No conteúdo de África Antiga, há um texto sobre a Rainha de Sabá, a qual teria sido uma rainha muito poderosa do Reino de Axum. Em seguida a esse trecho, há uma imagem dela, pintada em 1875, por Jean Jules Badin.¹⁴ A mulher egípcia aparece na seção “Interpretando documento”, a qual traz uma imagem de dançarinas, e é solicitado que os alunos indiquem se, a partir da figura, é possível inferir que as egípcias possuíam um papel importante naquela época;

Livro da coleção Escola e Democracia:

- As mulheres egípcias são citadas como “Mulheres poderosas”, ou seja, mulheres da nobreza que possuíam certo papel de destaque, principalmente as esposas, filhas e mães de faraós,¹⁵ Ao lado, há uma foto de busto de Hashtepisut com barba, representação do poder real do faraó. Em uma seção denominada “Olho no lance”, é pedido que os alunos comparem a imagem da atriz Elizabeth Taylor interpretando a Cleópatra com imagens de pinturas egípcias, uma vez que as representações da rainha como branca são recorrentes no cinema;
- O conteúdo sobre as mulheres atenienses está em um quadro explicativo e destaca que elas ficavam confinadas em casa e eram

¹¹ Ao final do conteúdo sobre Roma, há um texto sobre a Era Ptolomaica no Egito, o qual cita, brevemente, Cleópatra, e está acompanhado por duas representações dela.

¹² O texto explica que as mulheres romanas não participavam diretamente das decisões políticas e seu casamento era arranjado de acordo com os interesses de seus familiares.

¹³ Nas orientações didáticas desse excerto, é pedido que o professor discuta e compare com os alunos a situação das mulheres romanas e germânicas, as quais viveram em um período próximo, mas em diferentes sociedades.

¹⁴ Na página 101, há duas imagens da Rainha de Sabá de diferentes épocas, e é solicitado que os alunos comparem ambas as figuras.

¹⁵ O trecho também aponta que algumas figuras femininas chegaram a governar o Egito antigo, como Sebekeneferu, Hashtepisut e a famosa Cleópatra VI, apesar de não ser algo comum.

obedientes aos maridos. Nesse quadro, há duas fotos de ânforas com imagens representando mulheres.¹⁶ Na página 117, em um pequeno quadro explicativo, há um texto sobre a educação da mulher em Esparta, acompanhado pela estatueta de uma figura feminina do período arcaico;

- Na página 162, há um quadro contendo algumas informações sobre o que se sabe sobre a filósofa greco-romana Hipátia de Alexandria;
- No conteúdo sobre África Antiga, é lembrada a rainha Makeda, mais conhecida como Rainha de Sabá. Próximo a essas informações, há também a foto de um afresco da rainha na Igreja Gonder, da Etiópia. Nesse conteúdo, são ainda citadas, em um quadro explicativo, as rainhas guerreiras de Cuxe, acompanhadas de um relevo da pirâmide de uma Candace;
- As últimas duas citações sobre mulheres apresentadas no livro destacam a “divisão sexual do trabalho” nos povos pigmeus e bosquími; a função dos homens seria a caça e a das mulheres, o plantio, a colheita e o cuidado dos filhos e da casa.

Tabela 1¹⁷

Coleções	Geração Alpha				Inspire				Escola e Democracia			
	Image m	Quad ro/ seção	D. social	OD/ DC	Imagem	Quad ro/ Seção	D. Social	OD/ DC	Image m	Quad ro/ Seção	D. Social	OD/ DC
Origens da Humanidade	X											
Povos da Mesopotâmia	X											
África Antiga	X	X			X	X			X	X		
Grécia Antiga	X	X			X	X	X		X	X		
Roma Antiga	X				X	X	X		X	X		
Reinos Germânicos						X						

Ao observar as informações acima, é perceptível que algumas citações dos três livros somente destacam os papéis das mulheres “célebres” ou unicamente das que compunham as elites, enquanto outras enfatizam

¹⁶ Na seção “Rupturas e permanências”, o livro pede que o professor ouça com os alunos a música de Chico Buarque, “Mulheres de Atenas”, e, em seguida, há algumas perguntas solicitando que os alunos comparem a figura feminina atual com a ateniense.

¹⁷ D. Social é o diminutivo para diversidade social. OD/AC são siglas para orientações didáticas e atividade complementar.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-209.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

apenas o papel tradicional atribuído a elas. Entretanto, é muito positivo os trechos que procuram sublinhar as diferenças entre as figuras femininas de distintos estratos sociais, o que demonstra que os papéis de gênero ganham nuances diversos, a partir da ingerência de outras características e categorias sociais de um povo.

Outro aspecto positivo são os excertos a propósito das sociedades que possuíam certa igualdade social entre os gêneros e que destacaram a participação das mulheres na política, já que tais informações permitem que os alunos reflitam sobre como os desígnios de gênero podem ser constituídos de modos diferentes, dependendo da cultura na qual estão inseridos. A estratégia de discutir e comparar a situação das mulheres de diferentes sociedades e diversas temporalidades também possibilita que os educandos adquiram a percepção de como a construção de gênero é um elemento constituinte das relações socioculturais.

É importante mencionar que o termo *gênero* somente é citado no guia didático do livro Geração Alpha. Porém, o mesmo material, ao citar a participação de “homens e mulheres”, poderia ter utilizado a frase “ambos os gêneros”, por exemplo. A obra da Escola e Democracia usa o termo *divisão sexual do trabalho* para se referir às divisões de funções baseadas no gênero, contudo, tal terminologia é equivocada, uma vez que a palavra *sexual* possui um cunho biologizante e enfatiza unicamente os sexos biológicos do ser feminino e masculino. Os autores poderiam ter substituído a frase por “*do trabalho por gênero* ou *divisão do trabalho baseada no gênero*. É compreensível que os autores não tenham buscado se aprofundar nas concepções teóricas da palavra *gênero*, pois o significado do termo *gênero*, enquanto uma construção sócio-histórica da masculinidade e feminilidade, pode ser muito complexo e muito abstrato para os alunos do 6º ano.

Na análise dos três livros, foi possível verificar que a figura feminina ainda ocupa pouco espaço entre suas páginas, visto que os textos sobre ela são, majoritariamente, curtos. Além disso, a maioria das citações estão em quadros explicativos ou em seções apartadas do conteúdo principal, como se a História delas fosse uma curiosidade ou um adendo da História Geral. A maioria das imagens não possui uma explicação aprofundada, e sua representação torna-se meramente ilustrativa.

Para aprofundar o estudo das obras didáticas, é relevante trazer contribuições da perspectiva das teorias curriculares multiculturalistas, as quais tem a possibilidade de promover reflexões a respeito das diferenças e desigualdades presentes nas abordagens dos materiais.

Gênero e História das Mulheres nos livros didáticos: reflexões por meio da perspectiva multiculturalista crítica

Nos livros didáticos analisados, as Histórias das Mulheres e as questões de gênero são apresentadas em menor ou maior quantidade, a depender da coleção ou da obra. Contudo, ao estudar os materiais sob a ótica multiculturalista, é válido questionar: destacar as diferenças entre mulheres e homens, no decorrer da História, é o suficiente para que os educandos compreendam como as desigualdades de gênero foram sendo (re)produzidas nas interações assimétricas de poder? Como pensar as “diferenças” para além da perspectiva da “tolerância” e “respeito”, visando a alcançar o prisma da compreensão e da desconstrução¹⁸, sendo que a História das mulheres ainda é uma temática secundarizada, nos livros didáticos?

O multiculturalismo é um fenômeno que se originou nos Estados Unidos, onde os grupos considerados marginalizados ou subalternizados, como o de negros, mulheres, povos nativos e imigrantes, questionaram as estruturas curriculares e educacionais que expressavam os privilégios sociais de uma cultura dominada pela ótica masculina, branca e heterossexual. Esses coletivos buscavam ter as suas culturas e identidades representadas e reconhecidas, no país. O multiculturalismo se tornou um instrumento político potente, pois trouxe para o campo político-social discussões sobre a construção das diferenças e das pluralidades humanas, até então realizadas somente em âmbito acadêmico (Silva, 2015).

Tal perspectiva compreende que as diferenças entre os seres humanos são constituídas hierarquicamente, por meio das relações de poder, ou seja, o “diferente” só pode existir se tiver um “normal” para ser comparado a ele. O “Outro” social não existe sozinho, mas é estabelecido com base em algo que não é ele. O “diferente” é avaliado como exótico ou negativo paralelamente ao “não-diferente”, que está no polo positivo da avaliação, e tais diferenças só podem ser construídas quando há assimetrias de poder (Silva, 2015.) O multiculturalismo se interliga com as questões de gênero, uma vez que gênero é um elemento constituinte das relações de poder, o qual também define as diferenças e, nesse caso, as diferenças e desigualdades referentes ao ser feminino e ao ser masculino e à associação entre eles.

¹⁸ “Desconstruir uma oposição é mostrar que ela não é natural e nem inevitável mas uma construção, produzida por discursos que se apoiam nela, e mostrar que ela é uma construção num trabalho de desconstrução que busca dismantelá-la e reinscrevê-la”. (Culler, 1999: 122)

Todavia, o multiculturalismo não é uma perspectiva homogênea. Hall (2003) e Silva (2015) apontam que existem as seguintes modalidades:

- Multiculturalismo conservador: a cultura hegemônica tentar incorporar as tradições dos grupos marginalizados à sua;
- Multiculturalismo liberal: compreende que as diferenças humanas são constituídas por meio de processos histórico-sociais distintos, e que elas devem conviver pacificamente, unidas por meio do processo da democracia igualitária;
- Multiculturalismo crítico: pode ser dividido em dois campos, um de inspiração pós-estruturalista e outro alicerçado na perspectiva marxista. O primeiro estabelece que as diferenças são constituídas por meio da linguagem e dos discursos de significação, não podendo ser entendidas fora do processo linguístico que relaciona o “diferente” ao “normal”. Por seu turno, a visão marxista destaca o papel das estruturas econômicas e políticas no centro dos processos que concebem as desigualdades e preconceitos, em função das diversidades culturais. O racismo, por exemplo, não pode ser combatido somente com mudanças linguísticas, visto que é necessário, também, combatê-lo por meio de transformações estruturais.

O currículo multiculturalista de visão crítica prevê que as diferenças não devem ser apresentadas ou trabalhadas em sala de aula pelo viés da “tolerância” e do “respeito”, já que essa perspectiva exprime um sentido totalmente naturalizado e neutro das diferenças. Entretanto, o “diferente” e o “desigual” não são características inatas do ser humanos, mas são, permanentemente, concebidas e reconstituídas por meio das interações socioculturais. Portanto, um currículo multiculturalista crítico não se preocupa somente em enfatizar a existência da “diferença”, mas problematizar os processos que levam à construção e à reprodução constante do “outro”, no bojo das relações de poder, e isso inclui o estabelecimento da dicotomia do feminino versus o masculino.

Ao refletir sobre os materiais didáticos norte-americanos, Apple (2006) enfatiza que a pressão dos grupos marginalizados nos Estados Unidos fez com que o currículo e a educação fossem repensados, todavia, os grupos dominantes procuraram incorporar o multiculturalismo conservador e “mais moderado” às escolas. Os materiais didáticos, segundo o autor, têm menções pequenas à História dos coletivos subalternizados, em seções apartadas do conteúdo geral, como se fossem acréscimos à cultura hegemônica, ou seja, não há várias páginas destacando o passado das mulheres, dos negros, dos latinos e dos indígenas. O multiculturalismo

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-209.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

conservador, portanto, mantém o *status quo* do grupo dominante, ao mesmo tempo que justifica estar abrindo “espaço” para as novas demandas sociais; é uma ferramenta que o coletivo hegemônico utiliza para implementar uma lógica de dominação aos próprios movimentos que o contestam.

Para uma educação multiculturalista crítica que realmente questione as construções das “diferenças” e suas configurações, por meio de redes de poder, Apple (2006) alerta que é necessário enfatizar como os grupos marginalizados construíram a história dos Estados Unidos e de outras nações, e como as culturas dominantes se beneficiaram e ainda se beneficiam das estruturas de poder racistas, patriarcais e preconceituosas. Ademais, é preciso que a ótica e a visão desses grupos sobre a História sejam realçadas, não bastando, unicamente, citá-los em “quadros explicativos”. O autor finaliza seu pensamento argumentando: “Sem essa parte da história, não há história.” (Apple, 2006: 248)

Ao observar os livros didáticos analisados e suas representações de História das mulheres e das questões de gênero, é possível perceber que possuem muitos elementos do multiculturalismo conservador, visto que apresentam, em várias ocasiões, a História das mulheres em quadros explicativos diminutos, nos cantos e rodapés das páginas, como se esta fosse um adendo da História geral; usam grande parte das imagens como recurso ilustrativo; disponibilizam poucas páginas para o assunto e não utilizam ou conceituam o termo *gênero*, ademais a História da população LGBTQIA+ foi integralmente silenciada.

Entretanto, algumas menções trazem uma perspectiva um pouco mais próxima do multiculturalismo crítico, ao citarem, por exemplo, sociedades em que as mulheres possuíam certa igualdade social, como a egípcia, o Reino de Cuxe, povos da Mesopotâmia, germânicos e iorubás, visto que esses conteúdos permitem que os estudantes reflitam acerca de como a construção do gênero é interdependente da cultura na qual está inserida. É extremamente positivo que todos os livros procuraram apresentar conteúdos sobre mulheres africanas na Antiguidade, ainda que as informações sejam poucas.

O livro da Inspire sublinha a presença das mulheres romanas em banquetes, em protestos e em campanhas políticas, mesmo elas não podendo participando diretamente do sufrágio romano, o que pode contribuir para o alunato compreender que ainda que as figuras femininas, em determinadas sociedades, tivessem suas funções sociais limitadas, não impedia que esses sujeitos criassem outras formas de sociabilidade para tentar burlar certas regras.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-209.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

Ademais, tanto conteúdos que trazem a História de povos nos quais as mulheres e homens tinham em certa medida igualdade social, quanto elencar informações de diferentes formas de vivência e sociabilidade feminina, possibilitam que os educandos desassociem a imagem da Antiguidade como um período de completa “opressão ou submissão” das mulheres, como se em toda a História Antiga seus únicos papéis fossem cuidar dos afazeres domésticos e dos filhos.

Outro ponto que deve ser mencionado é a estratégia didática de solicitar que os alunos comparem a situação das mulheres de épocas diferentes com a atualidade, como foi o caso da obra da coleção Geração Alpha, método pelo qual os alunos problematizam as questões de gênero na História, partindo de reflexões sobre o seu cotidiano.

O conteúdo da Geração Alpha acerca da mulher ateniense destaca as funções distintas das figuras femininas, dependendo de seu estrato social, naquela sociedade; ao mencionar as mulheres romanas, o livro da Inspire também acentua a mesma questão. Ademais, a obra da Escola e Democracia solicita que o alunato compare a figura da Cleópatra de Elizabeth Taylor, representada no cinema, com as imagens de figuras femininas egípcias, orientando os educandos a questionarem o embranquecimento dela. Tais conteúdos permitem a compreensão de que as questões de classe social e raça/etnia são categorias que influenciam diretamente os desígnios de gênero.

Portanto, mesmo que as coleções contenham muitas componentes de uma pedagogia multiculturalista conservadora, os materiais trouxeram alguns conteúdos que empregaram estratégias didáticas que possibilitam aos alunos dimensionar e contextualizar a História das mulheres, além de compreenderem os processos históricos de rupturas e permanências circunscritos às relações de poder, que constituem e constroem as diferenças e as determinações desiguais de gênero.

Considerações Finais

Ao analisar como a História das Mulheres da Antiguidade e as relações de gênero são apresentadas e abordadas nos materiais didáticos estudados, a luz das teorias multiculturalistas, é perceptível que os livros se aproximam do multiculturalismo conservador, uma vez que poucas páginas são dedicadas as Histórias dos sujeitos femininos; elas ainda ocupam espaços em quadros explicativos, como se fossem adendo ou acréscimo de uma suposta História Geral; outro ponto problemático é em relação as

representações imagéticas de mulheres, que, em alguns casos, não apresentam uma análise para os educandos, tornando-se um recurso ilustrativo.

Entretanto, os livros didáticos também possuem elementos do multiculturalismo crítico, ao trazerem Histórias de povos em que as figuras femininas e os masculinos possuíam igualdade social; além de conter conteúdos sobre diversas formas de sociabilidade e vivências das mulheres, as quais não se encontram na figura estereotipada da “esposa-mãe-dona-de-casa”. Além disso, as obras portam comparações entre as diferentes funções femininas de acordo com seus *status* social em uma determinada sociedade, o que tem a potencialidade de promover reflexões sobre os atravessamentos de classe social e gênero.

Desse modo, por mais que os materiais tenham se aproximado da perspectiva multiculturalista conservadora, eles apresentaram informações, conteúdos, estratégias e métodos de ensino que têm a potencialidade de promover reflexões acerca de como as desigualdades e diferenças entre homens e mulheres não são inatas ao ser humano, mas são produtos sociais construídos no seio das relações assimétricas de poder. E, como constructos culturais, tais desigualdades têm a possibilidade de ser desconstruídas, ao longo do tempo, por meio da compreensão de como são (re)produzidas nas vivências humanas.

Referências

Documentos analisados

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2020: História*. Brasília: MEC, 2019.

CAMPOS, F.; CLARO, R.; DULHNIKOFF, M. *História: Escola e Democracia*: 6º ano. São Paulo: Moderna, 2018

NEMI, A. L. L.; REIS, A. R.; MOTOOKA, D. Y. *Geração Alpha*: 6º ano. São Paulo: SM Educação, 2018.

SERIACOPI, R.; AZEVEDO, G. *Inspire História*: 6º ano. São Paulo: FTD, 2018.

Referências Bibliográficas

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2016.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-209.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

BITTENCOURT, C. M. F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2013

CULLER, J. *Sobre a Desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

GATTI JÚNIOR, D. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru-SP: EDUSC, 2004.

HALL, S. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: UNESCO, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. (2a ed.). Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, vol.24, nº 48, 2014, 123-144. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006. Acesso em: 05. Maio. 2021

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol.15, nº 2, 1990.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2015.

SOUZA, M. P.; FEITOSA, L. C. Olhares sobre as mulheres da antiguidade em livros didáticos: (des)construindo estereótipos de gênero? *Revista Hélade*, vol. 4, nº 1, 2018, 183-205. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/helade/article/view/13283>. Acesso em: 05. Maio. 2021

GENDER AND WOMEN IN ANCIENT HISTORY: AN ANALYSIS IN WORKBOOKS¹

Lourdes Conde Feitosa²

Mariane Pizarro de Souza³

Abstract

This article proposes a reflection on how gender issues and women's real life stories in Ancient History are present in workbooks used in public schools nationwide, in addition to commenting on their connection with the BNCC and the selection process. To achieve this goal, we have analyzed three different materials from different publishing houses aimed at the 6th grade of Elementary School II, when the teaching on Ancient History is foreseen. Such books have arrived at schools in 2020 and will be used until 2022. The study was carried out using the documentary analysis methodology and was based on gender theories and multiculturalism. During the analysis of the materials, we have studied in which spaces and from what perspectives women are presented in the workbooks, including the contents covered, if there are discussions about the term 'gender' and how images of female figures are used as a pedagogical resource.

Keywords

Women's History; Ancient History; gender; workbook.

¹ Translated by Thaís Costa – E-mail: thcosta@uol.com.br

² Assistant Professor – Sacred Heart University, Bauru, Brazil. E-mail: loufeitosa@uol.com.br

³ Phd Student - Sao Paulo State University Julio de Mesquita Filho, Araraquara, Brazil. E-mail: marianepizarro@yahoo.com.br

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

Resumo

O presente texto propõe uma reflexão a respeito de como as questões de gênero e a Histórias das mulheres da Antiguidade estão presentes em Livros Didáticos indicados nas escolas públicas de todo o país, além de comentar sobre a ligação destes com a BNCC e o processo de seleção. Para realizar tal objetivo, foram elencados três materiais, de editoras diferentes, direcionados ao 6º ano do Ensino Fundamental II, uma vez que é nessa etapa que o ensino sobre Antiguidade está previsto. Tais livros chegaram nas escolas em 2020 e serão utilizados até 2022. O estudo foi realizado utilizando a metodologia de análise documental, apoiando-se nas teorias de gênero e no multiculturalismo. No decurso das análises dos materiais, procurou-se estudar em quais espaços e sob quais perspectivas as mulheres são apresentadas nos livros didáticos. Os conteúdos abordados, as discussões, ou não, a respeito do termo gênero, e como as imagens de figuras femininas são utilizadas enquanto recurso pedagógico.

Palavras-chave

História das Mulheres; Antiguidade; gênero; livro Didático.

Introduction

Women and their real life stories were deliberately ignored in academic studies and history books by 19th-century European positivist historians, whose main interest was building and/or consolidating the national identities of their countries, using just documents linked to the State and the Church as historical sources.

At the beginning of the 20th century, a new historiographical movement emerged in 1929 in France, *L'École des Annales*, which represented a paradigmatic shift towards historical science. It changed the focus on an essentially political history to a social history and expanded historical sources and research methods. Although women have not become objects of study by historians at that period of time, the *Annales* paved the way so that it could happen before long.

In the 1960s, several social and academic movements gained momentum, including the second wave of the feminist movement, whose researches seek to understand the core of female subservience and inequalities between men and women. From then on, some historians, particularly female historians, have been studying the female figure as a historical subject.

With the advancement and unfoldings of feminist and historiographic researches throughout the 1970s and 1980s, a new analytical category is formulated: gender. According to Scott (1990), gender implies that female and male are sociocultural constructs engendered from the biological sexes of the individuals, that is, the characteristics attributed to male and female subjects are not natural, being constituted by means of power relations and asymmetries in a given culture.

Nowadays Women's History and gender relations are consecrated and recurring themes in researches not only in Europe or the United States, but also in Latin America and Brazil. Those researches have generated new views on women's roles and experiences in different periods of time and societies, including in Ancient History. Furthermore, gender has become an interdisciplinary category, being used in several studies related to law, psychology, psychiatry, sociology, anthropology, sexuality, sex education, and other fields.

Those reflections raise some questions: how Brazilian History workbooks approach Women's History, and particularly the female figures in Antiquity? Is the gender category worked in school materials? And how?

In order to answer those questions, we have chosen⁴ three History workbooks of different collections aimed at the 6th grade of Elementary School II, since the Ancient History content is part of the curriculum at this educational stage. Such materials were supposedly distributed to all public schools in Brazil in 2020 and will be used until 2022.

The analytical-descriptive study was carried out using the documentary analysis methodology, in which the researcher has an in-depth focus on a certain written document, seeking to prove or not some hypotheses based on his/her theoretical framework (Lüdke; André, 2015). In the case of books chosen, we sought to study how much space women and their real life stories occupy on their pages, and analyze the contents covered, including images of female figures.

The investigation has considered the gender category and theories of the multicultural curriculum, which affirm that hierarchical power relations build the social views that segregate what is considered as “normal” or “positive” from what would be the "Other" or the "negative". So a multicultural curriculum should not only promote contents and methods to develop respect and tolerance for the different among students, but also enable students to understand how differences and inequalities were and are still constituted in human relationships.

However, before deepening the discussions on multiculturalism, it is necessary to conceptualize and understand the different factors involved in the production and distribution of workbooks.

Workbooks: paradigms and discussions

Workbooks are present in Brazilian classrooms since the 19th century and constitute one of the main theoretical, methodological and pedagogical supports for the work of teachers and students. They are essential in public schools, where access to computers and other electronic devices is still far from enough.

Besides their central role in the daily lives of students and teachers at all educational stages in Brazil, workbooks are the best-selling product in the Brazilian publishing market. Distributed nationwide, workbooks are considered as a reliable repository of knowledge and information related to all school disciplines, constituting the main resource when teachers

⁴ The books were chosen among those available in the school where one of the authors worked as a teacher in 2020.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

organize didactic-pedagogical activities and plan the entire school year (Gatti, 2004).

In order to conceptualize and clarify the complexity and the various processes involved in the production and the different usages of workbooks, Bittencourt (2006) points out four central aspects: first of all, workbooks are consumer *goods* whose production is in accordance with the technological evolution and whose commercialization is in accordance with the market logics. The text produced by an author(s) will suffer interference from various agents throughout the manufacturing and commercialization process, including the publisher, graphic designers and technicians, illustrators, proofreaders, and programmers. It is worth noting that, as a cultural object, workbooks impose a way of reading organized by several professionals and not necessarily by the authors.

Workbooks are also a “repository of school contents” (Bittencourt, 2006: 72), that is, they are a basic support where the contents and knowledge seen as necessary by the current curriculum are synthesized and systematized. So they spread vital information on a certain period of time and a specific society to teachers, students and parents. In the process of transposing academic contents to school knowledge, workbooks formulate linguistic patterns and specific forms of communication in the construction of texts with a proper vocabulary, organize concepts and chapters, choose illustrations and other supporting texts, among other aspects (Bittencourt, 2006).

In addition, workbooks are a “pedagogical tool” (Bittencourt, 2006: 72) whose elaboration and usage cannot be dissociated from the curricular methods and structures of their time. In this sense, the didactic material makes the structures and elaborates the teaching conditions for teachers. That’s why there are “teacher’s books” and “student’s books”. The pages of didactic material also include certain pedagogical activities and learning techniques such as questionnaires, exercises, work suggestions, among other tasks that students must perform in order to assimilate the content. Finally, workbooks dictate and suggest how their contents should be applied and taught.

The last aspect pointed out by the author is that workbooks are an important “vehicle for a system of values, an ideology, and a culture” (Bittencourt, 2006: 72). The school manual, like any other anthropic artifact, is a product of its era, an object made and elaborated with a certain intent and that reflects the morals, thoughts and values of its era and society. Thus, it is not a material free of ideological and political positions. In this

sense, the author warns that workbooks may reproduce ideologies and stereotypes of dominant groups.

The production of workbooks involves a very complex web in terms of what knowledge will be chosen to be on their pages by the authors, publishers, the market, buyers and final readers. Between one element and another, the evaluation by the State cannot be disregarded in terms of the possible relations between the product and the consumption, whereas the market logics limits the process of renewing the profile of materials and the dialogue between school knowledge and knowledge resulting from academic references. Thus, the evaluation of workbooks by the State impacts the historical knowledge present in those works (Miranda; Luca, 2004).

Workbooks have become the best-selling product in the Brazilian publishing niche due to the National Book and Didactic Material Program (PNLD), which was implemented in 1985 and expanded in the 1990s and 2000s. It is by means of that program that the Ministry of Education (MEC) evaluates, acquires and distributes workbooks free of charge to all Brazilian public schools of Basic Education, covering all curricular disciplines of Elementary Education I and II and High School⁵ (Cassiano, 2013).

In order to be part of the collections approved by the PNLD, publishing houses register their materials in the public notices issued every three years by MEC. The collections chosen are sent to public schools, and the teachers of each institution have autonomy to opt for books of their choice.

The reviews, selection criteria and the technical data of the workbooks used by the PNLD evaluation committee are available in the “PNLD Digital Guide” on the National Fund for Educational Development (FNDE) website⁶, where teachers from all over the country can find the guide of each curricular component .

⁵ After the implementation and expansion of the PNLD in the 1990s and 2000s, Cassiano (2013) warns that the leading companies in the workbook market, which were mainly national and family-owned, started to be acquired by large business groups. Some of those business groups are foreign, such as the Prisa media group that bought Editora Moderna in 2001, or had some foreign capital, such as the Saraiva group, which incorporated Editora Atual. More recently, Brazilian groups Positivo and Kroton have been growing in the sector of didactic materials and also compete with British Pearson in the domestic market of education systems.

⁶ The website can be found at: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-dolivro/pnld/guia-dolivro-didatico>. Access in: March, 17, 2021.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

The most recent collections that arrived at schools were produced in 2020 and are in accordance with the general criteria for selecting the books of all curricular components. According to the Guide, the works selected must:

Be free of stereotypes or prejudices against socioeconomic, regional, ethnic-racial, *gender, sexual orientation*, age, language, religious, and disability factors, as well as any other form of discrimination, [...]. (Brazil, 2020: 11, the italics were ours)

It is worth noting that the evaluating criteria of the current PNLD are based on the Theme Units and Skills contained in the National Common Curricular Base (BNCC), which is the guiding document for the contents that must be taught in all schools in Brazil. However, as Souza and Feitosa (2018) point out, the approval of the BNCC degenerated into fierce polemics that led to the exclusion of the terms *gender* and *sexuality* from its lines. It is possible to perceive the reflection of this controversy in the 2020 PNLD History data sheet, which never mentions them. But in the evaluators' final opinion on all the History collections approved by the program, there is the following statement:

In the works approved by 2020 PNLD, the gender issues approached highlight the prominence of women of different social classes e ethnicities in History, although men's actions are still emphasized. (Brazil, 2020: 24)

The evaluators also point out that, by having the BNCC as the main guide to the contents that must be present in the materials, the collections present a certain homogeneity, what prevents teachers from having a variety of contents and pedagogical approaches to select.

Due to the relevance and scope of didactic material for schools nationwide and the importance of working with gender and Women's History contents, it is pertinent to understand how such themes are being addressed in the materials available to schools from 2020 through 2022. Furthermore, as the focus of the analysis is on women in Ancient History, the books analyzed in our study were those of History for the 6th grade of Elementary School II, as mentioned earlier.

The first workbook is part of the Geração Alpha collection, launched by Editora SM, which belongs to Spanish SM Foundation. That foundation is oligopolistic in the Latin American sector of didactic materials and teaching systems, operating in nine countries in the region: Brazil, Peru, Colombia, Chile, Ecuador, Mexico, Puerto Rico, Argentina and Dominican Republic. According to the SM Foundation website⁷, the publishing house was created in Madrid when teachers from Marianist schools started to

⁷ <http://www.fundacaosmbrasil.org/fundacao/>. Access in: June, 8, 2020.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

publish didactic books in 1918 to supplement their classes. However, the printing branch of *Ediciones SM* - Sociedade de Maria - was founded in 1939 in Madrid. After launching *Revista SM* in 1962, the publishing house has expanded its business to Latin America, arriving in Brazil in 2004.

The authors of Geração Alpha are: Ana Lúcia de Neni, graduated in History from University of São Paulo (USP), MD in Social History from USP, PhD in Social Sciences from State University of Campinas (Unicamp), and professor in the History course at the Federal University of São Paulo (Unifesp); Anderson Roberti dos Reis, graduated in History from United Metropolitan Faculties (FMU/SP), MD in Cultural History from Unicamp, PhD in Social History from USP, and professor at the Federal University of Mato Grosso (UFMT); and Débora Yumi Motooka, history teacher in a private network.

The second book is part of the Inspire História collection, by Editora FTD, which began to operate in 1902 in Brazil. That publishing house also belongs to a Marianist congregation, the Marist Brothers, founded in 1817 in France and present in Brazil since 1897. The founder of the Marist publishing house was Brother Isidoro Dumont who replaced Brother Andrônio, the first author of a FTD book, in the direction of Colégio Carmo. FTD are the initials of Frère Théophile Durand, who ran the French Marianist congregation in 1883 and encouraged the production of workbooks. FTD bought Editora Quinteto in 1997. On the occasion of its 100th anniversary in 2002, the company announced that it had about four thousand works in its catalogue and more than 1.200 employees (Cassiano, 2013).

The authors of the Inspire História collection are: Reinaldo Seriacópoli, graduated in Journalism from Methodist University of São Paulo and in Letters from USP, and art history professor in a private course; and Gislane Azevedo, graduated in History and MD in History from Pontifical Catholic University (PUC/ SP). They are also co-authors of other workbook collections for several publishing houses.

The last material is part of the Escola e Democracia collection, by Editora Moderna, a Brazilian family-owned business that was acquired in 2001 by Spanish Santillana which belongs to the Prisa Group. Santillana also owns other companies in Brazil, such as the Richmond label, Editora Salamandra, Sistema Uno de Ensino, Editora Objetiva, and Avalia. Santillana has connections with the Spanish government and various businesses, while the Prisa Group operates in several countries and nowadays is the leading Spanish media conglomerate. Jesús de Polanco, who ran Prisa until his death in 2007, was one of the most prominent and

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

powerful men in Spain. Santillana is an oligopolistic company in the sector of didactic materials and teaching systems in Spain, Brazil, and Latin America (Cassiano, 2013).

The authors of the *Escola e Democracia* are: Flávio de Campos, graduated in History from PUC/SP, MD and PhD in Social History from USP, and history professor at USP; Regina Claro, graduated in History from USP, MD in Social History from the same institution and currently trainer of public school teachers; and Miriam Dolhnikoff, graduated in History from PUC/SP, PhD in Economic History from USP, and history and foreign affairs professor at USP.

It is pertinent to stress that the authors have certain limitations to elaborate the workbooks. Publishing houses establish a number of pages that must not be exceeded in the books and in certain contents. As for the use of images, authors are obliged to accept the ones whose copyright is owned by the publishing houses. When the materials are sent to the publishing houses, texts and images are subject to changes or additions, and authors commonly see their materials again only when they are already completed and printed.⁸

Taking into account the information above, the analysis of the works focused the teacher's book. It has a didactic guide at the beginning with guidelines for the teacher and supplementary texts, in addition to discussing methodological and pedagogical aspects of the discipline. The guide also has information about the organization of the book and the collection. All materials have a copy of history theme units and skills recommended by the BNCC. The didactic guides of each collection are essentially the same every year. It is important to stress that the material of Geração Alpha is the only one whose guide has information about Women's History and gender. It contains excerpts from scientific articles on certain historiographical themes, such as those from the text "Estudos de Gênero e História Social", by Carla B. Pinsky.⁹ Most pages of the teacher's book also contain didactic guidelines, supplementary texts or suggestions of activities related to the content approached.

The analysis of the materials involved the following steps: the survey of contents that make up the theme units of the books; the analytical-descriptive research of quotes on Women's History and female images

⁸ Information in this paragraph came from the speech of Professor Ph. D. Raquel dos Santos Funari during the Qualifying Examination of the dissertation which gave origin to this article. She is Doctor of History and author of didactic books and materials

⁹ PINSKY, C. B. Estudos de Gênero e a História Social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, vol.17, # 1, 2009, 169-189

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

present in each didactic book; a short description of topics in the excerpts about women found in the books; and, finally, the organization of data in a table with the theme units indicated in the works, the names of the materials and the main elements examined.

For a better understanding and visualization of the study, four topics of analysis and their objectives were listed:

- “Images” - to indicate if texts about women are accompanied by images, and if those images are accompanied by analytical and interpretative reflections;
- “Box or part” – to consider if the mentions about the female subject appear in explanatory boxes or parts separated from the content of the book. Most explanatory boxes occupy less than half of the page or are in the corners of the pages, with few lines and “extra” information related to the content. In general, they are found at the end of a theme unit and work as a supplementary activity or text.
- “Social diversity” – to check if the texts about women mention other female subjects than those of the elites or considered “famous”, as well as women from various social and legal groups.
- “Didactic guidelines/supplementary activities” – to point out what contents about women have didactic guidelines, suggestions of activities or supplementary texts aimed at teachers.

These are the aspects analyzed as follows.

How women and gender in Ancient History are represented in workbooks

The Ancient History contents in the didactic books about Ancient Africa mention mainly the Ancient Egypt and the Kingdom of Kush, in Nubia; however, the *Escola e Democracia* book also provides information on other peoples in the region, and the *Geração Alpha* book refers to Nok culture and the Kingdom of Aksum. The three materials mention Mesopotamia and the Sumerian, Hebrew, Phoenician and Persian peoples; Ancient Greece, the Hellenic period, Ancient Rome and the Germanic kingdoms.

Book of the Geração Alpha collection:

- On page 51, an image of the Venus of Willendorf is followed by the explanation that its meaning is still unknown, although there is a hypothesis that it has a religious nature;
- Page 78 has a long text about women in Mesopotamia, in which the authors question the use of the term *patriarchal society* to designate the peoples of that region, as the role of women could vary according to the region, city and social class to which they belonged to. The text mentions some women of the time and is accompanied by the figure of a stone relief with the visual depiction of a priestess. In a corner of the page there is a blue box with information about the low participation of Brazilian women in politics, instructions for students to reflect on the importance of political equality between men and women and the reason why women are still a minority in political positions;
- On page 111, there is a half-page text about the Kingdom of Kush rulers, the Candaces, which mentions the important political role of those queens and also mothers of kings. Next to it is a picture of a relief in a temple, with a scene of Candace Anamilare hitting her enemies;
- Egyptian women are mentioned only in a short excerpt on the page dedicated to activities. This text points out that Egyptian women had a certain social equality, and students are asked to compare the role of Kush's women with those of Egypt and then compare them with contemporary women;
- As for Greek women, the book presents a text by Fábio Cerqueira Lessa, an expert in that topic. However, this reference is in an “extra” content available at the end of a theme unit called “História dinâmica”. In the excerpt, the author compares the lives of the elite women with those of people in the polis. Next to the text there is an image of an amphora representing Greek women in their daily lives and some questions for the students about what was read.¹⁰
- In the excerpt on the Roman family on page 175, the role of the *pater familias* as the householder is emphasized. Only on page 189 there is a brief quote about the roles of Christian Roman women as mothers, wives,

¹⁰ On page 157, after the Ancient Greece content, there are the lyrics of “Mulheres de Atenas”, a song by Chico Buarque; the book advises the teacher to hear the song with the students and compare the situation of Athenian women and women these days.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

and housewives. This piece of information is accompanied by an image of a 19th-century fresco with a Christian woman¹¹.

Book of the Inspire collection:

- The Ancient Greece content mentions that the role of Athenian women varied according to their social position, and the information are similar to those in the Geração Alpha book; the last quotes about women in the book are in “explanatory boxes” entitled “Para saber mais”;
- The first reference is about the Roman female figure¹² and highlights her presence at banquets, supporting campaigns for her political candidates and the organization of protests.¹³ Next to the text there is a fresco and the explanation that it represents the image of a Roman woman with her son, being served by a poor woman. There is also another fresco of Pompeii, with women weaving;
- The second explanatory box provides information about the Germanic female figure, emphasizing that women and men had the same conjugal rights and women were considered as a source of wisdom and knowledge of medicine and religious traditions;¹⁴
- In the Ancient Africa content, there is a text about the Queen of Sheba, who was a very powerful queen of the Kingdom of Aksum. Then there is her image painted in 1875 by Jean Jules Badin.¹⁵ Egyptian women appear in the part “Interpretando documento”, which contains an image of dancers, and students are asked to indicate if, based on the figure, it is possible to infer that Egyptian women had an important role at that time;

Book of the Escola e Democracia collection:

- Egyptian women are mentioned as “powerful”, that is, women of the nobility had a certain prominent role, especially the wives, daughters,

¹¹ On page 191, there is a part entitled “História dinâmica”, which presents an excerpt of a text by the researcher Silvia M. Siqueira analysing female images in Roman catacombs. Then there are some questions for the students about the text and how the author has conducted her research.)

¹² After the Rome content is a text on the Ptolemaic Era in Egypt, which makes a brief mention to Cleopatra and has two visual depictions of her.

¹³ The text explains that Roman women didn’t participate directly in political decisions and their marriages were arranged aiming at their families’ interests.

¹⁴ One of the didactic orientations in this excerpt is that the teacher and the students discuss and compare the situation of Roman and Germanic women, who lived in similar periods of time but in different societies.

¹⁵ On page 101, there are two images of the Queen of Sheba from different periods of time, and the students are asked to compare both.

and mothers of pharaohs.¹⁶ Beside there is a bust picture of Hatshepsut with a beard representing its real power as a female pharaoh. In the part entitled “Olho no lance”, the students are asked to compare the image of actress Elizabeth Taylor playing Cleopatra with images from Egyptian paintings, since visual depictions of the queen as white are recurrent in movies;

- The Athenian women content is in an explanatory box and highlights that they were confined at home and had to obey their husbands. That box also has two pictures of amphorae with images representing women.¹⁷ On page 117 a small explanatory box contains a text about women’s education in Sparta, accompanied by the figurine of a female figure from the archaic period;

- On page 162 there is a box containing some information about what is known about Greek-Roman female philosopher Hypatia of Alexandria;

- The Ancient Africa content refers to Queen Makeda, better known as Queen of Sheba. Next to this piece of information there is also a picture of a fresco of the queen in a church in Gondar, Ethiopia. That content also mentions in an explanatory box the warrior queens of Kush and shows a relief of a Candace pyramid.

- The last two quotes about women in the book highlight the “sexual division of labour” of Pygmy and Bushmen peoples; men were in charge of hunting, while women were in charge of planting, harvesting and taking care of the children and the house.

¹⁶ The excerpt also points out that some women, such as Sobekneferu, Hatshepsut and famous Cleopatra VI, ruled the Ancient Egypt, but this was very uncommon.

¹⁷ In the part “Rupturas e permanências”, the book asks the teacher to listen to the song “Mulheres de Atenas”, by Chico Buarque, with the students. Then the students should compare current women with those from Ancient Athens.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

Table 1¹⁸

Collections	Geração Alpha				Inspire				Escola e Democracia			
	Image	Box/ part	Soci al Div.	DG /AC	Image	Box/ part	Soci al Div.	DG/ AC	Image	Box/ part	Socia l Div.	DG/ AC
Origins of Human Race	X											
Peoples of Mesopotamia	X											
Ancient Africa	X	X			X	X			X	X		
Ancient Greece	X	X			X	X	X		X	X		
Ancient Rome	X				X	X	X		X	X		
Germanic kingdoms						X						

It is noticeable that some quotes in all three books highlight only the roles of “celebrated” women or those who were part of the elites, while others emphasize only the traditional role attributed to them. However, the excerpts that seek to underline the differences between female figures from different social strata are very positive and show that gender roles gain different nuances when other characteristics and social categories of a people are considered.

Another positive aspect are the excerpts about societies with a certain social equality between genders and the participation of women in politics because such information allows students to reflect on how gender designs can be constituted in different ways, depending on the culture where they are inserted. The strategy of discussing and comparing the situation of women from different societies and different temporalities also enables students to perceive how gender construction is an element of socio-cultural relations.

It is worth noticing that the term *gender* is mentioned only in the didactic guide of the book of Geração Alpha. However, the same material mentions the participation of “men and women” but could have used “both genders”, for example. The book of Escola e Democracia uses the term *sexual division of labour* to refer to the division of functions based on gender, but such terminology is wrong because the word *sexual* has a clear biological bias. The authors could have written *labour according to gender* or *division of labour based on gender*. It is understandable that the authors did not seek to deepen the theoretical conceptions of the word *gender* because

¹⁸ Social Div. Means social diversity. DG/AC are acronyms for didactic guidelines e supplementary activity.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

its meaning, as a socio-historical construct of masculinity and femininity, can be too complex and abstract for 6th grade students.

In the analysis of all three books, it was evident that female figures occupy little space on their pages and most texts about them are short. In addition, most quotes are in explanatory boxes or in parts separated from the main content, as if their history was a curiosity or “an add on” to General History. Most images do not have an in-depth explanation, what makes women’s visual depictions merely illustrative.

To deepen the study of didactic books, it is relevant to bring contributions from the perspective of multicultural curricular theories, which can promote reflections on the differences and inequalities present in the approaches of materials.

Gender and Women’s History in workbooks: reflections from a critical multiculturalist perspective

In the workbooks analyzed, the amount of women’s real life stories and gender issues varies, depending on the collection or the book itself. However, in studying materials from a multiculturalist perspective, it is worth asking: is highlighting the differences between women and men throughout history enough so that students can understand how gender inequalities have been (re) produced in asymmetric power interactions? How can we think of “differences” beyond the perspective of “tolerance” and “respect”, aiming at reaching a deeper understanding and deconstruction,¹⁹ since Women’s History is still a secondary theme in workbooks?

Multiculturalism is a phenomenon that has its origins in the United States, where marginalized or subordinated groups, such as Blacks, women, native peoples and immigrants, questioned the curricular and educational structures that expressed the social privileges of a culture dominated by male, white and heterosexual views. Those collectives sought to have their cultures and identities represented and recognized in the country. Multiculturalism has become a powerful political instrument because it has brought discussions about the construction of human differences and

¹⁹ “In deconstruction, an opposition is not destroyed or abandoned, but reinscribed, thus revised and explained by the undoing of the devices which produced it”. (Culler, 1999: 122)

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

pluralities, hitherto limited to the academic sphere, to political and social spheres (Silva, 2015).

From that perspective, the differences between human beings are constituted hierarchically through power relations, that is, the “different” can only exist when compared with a “normal”. The social "Other" does not exist alone, but is established on the basis of something that is not him. The “different” is seen as exotic or negative in parallel with the “non-different”, which is at the positive evaluating pole, and such differences can only be constructed when there are power asymmetries (Silva, 2015.) Multiculturalism is interconnected with gender issues, since gender is an element of power relations that also defines the differences and, in this case, the differences and inequalities regarding female and male beings and the association between them.

However, the multiculturalist perspective is not homogeneous. Hall (2003) and Silva (2015) point out the existence of the following currents:

- Conservative multiculturalism: the hegemonic culture tries to incorporate the traditions of marginalized groups into its own;
- Liberal multiculturalism: understands that human differences are constituted through distinct historical and social processes, and that they must coexist peacefully and be united through the process of egalitarian democracy;
- Critical multiculturalism: it can be divided into two fields -- one of post-structuralist inspiration and the other based on Marxism. The first field establishes that the differences are constituted through intentional language and speeches, and cannot be understood outside the linguistic process that relates the “different” to the “normal”. For its part, the Marxist view highlights the role of economic and political structures at the core of the processes that generate inequalities and prejudices due to cultural diversities. Racism, for example, cannot be combated effectively through linguistic changes because that fight also requires structural changes.

A multicultural curriculum with a critical view implies that differences should not be presented or worked in the classroom from the perspective of "tolerance" and "respect" because such perspective expresses a naturalized and neutral sense of differences. However, the "different" and the "unequal" are not innate characteristics of human beings, but are permanently conceived and reconstituted through socio-cultural interactions. Therefore, a critical multicultural curriculum is not only concerned with emphasizing the existence of "difference" but also

questions the processes that lead to the construction and constant reproduction of the "other" in power relations, including the dichotomy between feminine and masculine.

In reflecting on North American didactic materials, Apple (2006) stresses that the pressure exerted by marginalized groups in the United States led to some changes in the curriculum and education but the dominant groups sought to incorporate a conservative and "more moderate" multiculturalism into schools. According to the author, didactic materials have brief references to the history of subalternized collectives in parts separated from the general content, as if they were additions to the hegemonic culture, that is, there are few pages highlighting the past of women, Blacks, Latinos and indigenous peoples. Thus, conservative multiculturalism maintains the status quo of the dominant groups but, at the same time, claims that it is opening up "space" for new social demands; the hegemonic collective uses that strategy to impose a domination logic on the movements that contest it.

For a critical multicultural education that really questions the constructions of "differences" and their configurations through power networks, Apple (2006) warns that it is necessary to emphasize how marginalized groups built the history of the United States and other nations, and how dominant cultures have benefited and still benefit from racist, patriarchal and prejudiced power structures. In addition, it is necessary to highlight the vision of these groups about History, once it is not enough to mention them in "explanatory boxes". Finally, the author states: "Without that part of the story, there is no story" (Apple, 2006: 248).

In analyzing workbooks and their representations of Women's History and gender issues, it is evident that they have many elements of conservative multiculturalism, as both topics are often presented in tiny explanatory boxes, in the corners or footnotes of pages, as if they were "an add on"; they use most of the images as an illustrative resource; they devote few pages for those topics and do not use or conceptualize the term *gender*. In addition, the LGBTQ+ population's history has been completely silenced.

However, some mentions reflect a perspective slightly closer to critical multiculturalism, when they refer to societies where women had a certain social equality, such as the Egyptian society, the Kingdom of Kush, peoples of Mesopotamia, Germanic and Yoruba peoples. Such contents lead students to reflect how the gender construct depends on the culture where it is inserted. It is extremely positive that all the books sought to present contents about African women in Ancient History, even though by means of scarce information.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

The book of the Inspire collection underlines the presence of Roman women at banquets, protests, and political campaigns, although they could not participate directly in Roman suffrage. So students may infer that even though female figures in certain societies had limited social functions, they created other forms of sociability in an attempt to circumvent certain rules.

In addition, contents about societies where women and men had a certain social equality, as well as information on different forms of female experience and sociability, enable students to disassociate the image of Ancient History as a period marked by “women’s oppression or submission”, as if their only roles were to take care of the children and be in charge of the domestic tasks.

Another point that should be mentioned is the didactic strategy of asking students to compare the situation of women from different times with the present, as in the case of the book of the Geração Alpha collection. Thanks to that method, students question gender issues in history and think about their own lives.

The Geração Alpha content about Athenian women highlights their various functions, depending on their social stratum; in mentioning Roman women, the book of the Inspire collection also stresses the same issue. In addition, the book of the Escola e Democracia collection asks students to compare Cleopatra played by Elizabeth Taylor in a famous movie with images of Egyptian female figures, so that they question her whitening. Such contents reveal that social class and race/ethnicity are categories that directly influence gender designs.

Therefore, even though the collections have many components of a conservative multicultural pedagogy, some of their contents used didactic strategies that lead students to measure and contextualize Women's History, in addition to understanding the historical processes of ruptures and permanences circumscribed to power relations, which constitute and build differences and unequal gender determinations.

Final conclusions

In the light of the above, it is noticeable that the books analyzed approach conservative multiculturalism, since few pages address women’s real life stories and gender issues in Ancient History; both topics are found in explanatory boxes, as if they were “an add on” to a supposed General History; another problematic point are some women’s visual depictions

that do not present an analysis to the students, becoming a mere illustrative resource.

However, the workbooks analyzed also have elements of critical multiculturalism, as they bring real life stories of peoples who had social equality between men and women, and contents on various forms of sociability and women's experiences beyond the “wife-mother-housewife” stereotype. In addition, the books make comparisons between different female functions according to their social status in a given society, what has the potential to promote reflections on the intersections of social class and gender.

Thus, even though they have approached the conservative multiculturalist perspective, the materials presented information, contents, strategies, and teaching methods which may promote reflections that inequalities and differences between men and women are not innate, but social constructs generated by asymmetric power relations. And, as cultural constructs, such inequalities can be deconstructed over time by means of a deeper understanding of how they are (re) produced in human experiences.

References

Documents analysed

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos PNLD 2020: História*. Brasília: MEC, 2019.

CAMPOS, F.; CLARO, R.; DULHNIKOFF, M. *História: Escola e Democracia: 6º ano*. São Paulo: Moderna, 2018.

NEMI, A. L. L.; REIS, A. R.; MOTOOKA, D. Y. *Geração Alpha: 6º ano*. São Paulo: SM Educação, 2018.

SERIACOPI, R.; AZEVEDO, G. *Inspire História: 6º ano*. São Paulo: FTD, 2018.

Bibliographic Publications

APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2016.

BITTENCOURT, C. M. F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 189-208.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13790

CASSIANO, C. C. F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2013

CULLER, J. *Sobre a Desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

GATTI JÚNIOR, D. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru-SP: EDUSC, 2004.

HALL, S. Notas sobre a desconstrução do “popular”. In SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: UNESCO, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. (2a ed.). Rio de Janeiro: E.P.U, 2015.

MIRANDA, S. R.; LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, vol.24, nº 48, 2014, 123-144. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006. Acesso em: 05. Maio. 2021

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol.15, nº 2, 1990.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2015.

SOUZA, M. P.; FEITOSA, L. C. Olhares sobre as mulheres da antiguidade em livros didáticos: (des)construindo estereótipos de gênero? *Revista Hélade*, vol. 4, nº 1, 2018, 183-205. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/helade/article/view/13283>. Acesso em: 05. Maio. 2021.

PROJETANDO A RECEPÇÃO CLÁSSICA EM SALA DE AULA: UM EXPERIMENTO DE ENSINO EM UMA UNIVERSIDADE FRANCESA

Airton Pollini¹

Resumo

Este artigo comenta um projeto pedagógico conduzido com estudantes do segundo ano de graduação em História. O projeto tinha como objetivo desenvolver a percepção dos alunos com relação aos diferentes usos da Antiguidade clássica em criações contemporâneas, especialmente filmes e séries de televisão (*Troy*, *Troy the fall of a city*, *Cleopatra*, *Astérix et Obélix...*). Os estudos sobre Recepção são uma preocupação em grande desenvolvimento e, utilizando uma abordagem inspirada pelo conceito de interculturalidade, tentamos conscientizar os alunos sobre diversas questões contemporâneas e como a Antiguidade clássica pode ser reinterpretada, adotada e adaptada.

Palavras-chave

Recepção dos clássicos; interculturalidade; filmes; séries de TV; *Tróia*; *Cleópatra*.

¹ Professor Doutor – Université de Haute-Alsace, Mulhouse, França. E-mail: airton.pollini@uha.fr.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-227.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

Abstract

This paper comments on a pedagogical project carried out with second-year undergraduate history students, designed to raise awareness of the different uses of classics in contemporary creations, especially films and TV series (*Troy: Fall of a City*, *Cleopatra*, *Astérix et Obélix...*). Classics reception is a growing concern and, using an approach inspired by the concept of interculturality, we highlighted multiple contemporary issues in these works and pointed out the ways in which classical Antiquity can be reinterpreted, adopted and adapted.

Keywords

Classics reception; interculturality; films; TV series; *Troy*; *Cleopatra*.

Um projeto pedagógico intercultural

Este artigo comenta um experimento de ensino que se estendeu por dois anos acadêmicos (2019-2020 e 2020-2021), envolvendo graduandos do segundo ano de História na Universidade de Haute-Alsace, em Mulhouse, na França. No primeiro ano, a atividade foi elaborada como um complemento a dois tópicos tradicionais em história romana e historiografia. No Segundo ano, toda a disciplina “Antiguidade-Modernidade” (*Antiquité-modernité* em francês) foi dedicada a esse projeto, com um volume total de 12 horas de aula, requerendo participação ativa dos alunos.²

O projeto foi concebido com dois objetivos centrais em mente: em primeiro lugar, reforçar o conhecimento dos estudantes sobre a Antiguidade em seu segundo ano de estudos universitários; em segundo lugar, refletir sobre a integração da categoria “Outro” na herança cultural europeia (*cf.* Said, 1978), presumidamente construída sobre a base da tradição clássica. Criações audiovisuais contemporâneas, entre outras, estão sujeitas a debates sobre a atualização da literatura greco-latina e da história antiga, elaboradas para tornarem-se metáforas de questões atuais. De fato, novas criações audiovisuais sugerem comparações interculturais entre os antigos gregos e romanos e nossa sociedade, e refletem uma constante e renovada apropriação da Antiguidade. Sob tal perspectiva, buscamos transformar os estudantes em atores de um esforço crítico duplo, que consistiu em decifrar a linguagem audiovisual contemporânea e utilizar os conceitos e temas da interculturalidade (White, 2018).

Assim, dentro de tal enquadramento, nosso objetivo consistiu em “tirar o pó” dos estudos em Antiguidade a partir de um ponto de vista contemporâneo sobre as sociedades do passado, ecoando a famosa frase do filósofo e historiador napolitano Benedetto Croce (2011 [1941]: 14) “*Ogni vera storia è storia contemporanea*” (“Toda história é história contemporânea”). Um segundo aspecto do projeto diz respeito às questões da recepção e da recriação clássicas. A expressão italiana diz “*traduttore, traditore*” (literalmente, “tradutor, traidor”, com o sentido de que traduzir é também trair). De fato, qualquer tradução de texto de uma língua para

² Ambos experimentos de ensino foram possibilitados graças a dois projetos pedagógicos, *Péplum : la médiatisation interculturelle de l'Antiquité à l'écran* (2019-2020) e *Du texte à l'écran : autour des sources et des réalisations contemporaines* (2020-2021), conduzidos com Maria Teresa Schettino e Céline Urlacher-Becht, e receberam apoio financeiro da Agência Nacional de Pesquisa Francesa e seu programa *Investissements d'avenir* (Investimentos no Futuro) (ANR-11-IDFI-0005, *NovaTris - Centre de compétences transfrontalières*, Université de Haute-Alsace, Mulhouse, France).

outra e, ainda mais fortemente, de uma cultura para outra, é uma tarefa perigosa, cheia de armadilhas. Na tradução de um texto antigo, o dilema entre “literalidade” e “literariedade” é colocado com acuidade ainda maior: os termos devem ser traduzidos de maneira filológica para que o texto alvo seja o mais fiel possível ao vocabulário original? Deve-se traduzir o texto de maneira que se torne legível para a audiência contemporânea? Ou deve-se traduzir a ideia, a suposta intenção do autor e, mais especificamente, o impacto do texto original em seu público passado? Em resumo, deve-se apresentar a percepção do texto em vez de suas palavras exatas? Tal exercício envolve muitos riscos de interpretações excessivas e anacronismos. Navegar entre esses dois polos antípodas é uma prática particularmente difícil.

Portanto, as criações audiovisuais contemporâneas aqui discutidas constituem uma tradução dupla: não apenas a própria tradução de textos da Antiguidade, mas também, e principalmente, a transformação, adaptação e atualização de um conto ou história específica (uma batalha, uma figura histórica...). É parte do senso comum que uma obra de arte audiovisual deve atrair audiências contemporâneas, mesmo correndo o risco de induzir a anacronismos neste processo.

Assim sendo, nosso projeto utiliza a perspectiva da interculturalidade, em particular para distinguir-nos dos gregos e romanos antigos. A sociedade europeia moderna, cada vez mais multicultural e multirracial, desafia os presumidos valores da identificação contemporânea com a herança clássica. Vivemos em um período de questionamento, à luz de mudanças sociais e culturais recentes, e da renovação constante do diálogo entre questões do presente e tradições antigas. Em tal contexto, nosso projeto convidou estudantes a decodificar linguagens audiovisuais (revisitando a Antiguidade passada), utilizando o conceito da interculturalidade.

Apesar de tal abordagem ainda não possuir muita popularidade entre historiadores acadêmicos, o conceito de interculturalidade tem potencial para contribuir de maneira muito valiosa, assim como tem sido demonstrado por sua influência em campos como a sociologia, comunicação, psicologia, administração e ciências da educação (Dervin, 2017; Smolcic; Arends, 2017). Esta abordagem também pode ser percebida enquanto instrumento de um projeto político. Em um momento no qual a globalização alimenta discursos comunitários ou xenofóbicos, a interculturalidade é sobretudo uma ferramenta para o diálogo entre indivíduos de diferentes bagagens culturais, para aprimorar as diversas culturas sem colocá-las sob uma hierarquia e para remover toda determinação étnica ou religiosa. Em um sentido altamente

contemporâneo, essa noção enfatiza as relações multifacetadas entre culturas, mas do ponto de vista dos indivíduos – não de maneira monolítica para toda uma comunidade. Deste modo, o termo “intercultural” evoca primariamente um diálogo entre culturas para o aprimoramento mútuo (Unesco: <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/>). Ademais, ele também se refere à herança cultural perceptível nas práticas individuais e grupais.

Para além de tais definições vagas, é fundamental especificar o que realmente podemos extrair da abordagem. Em primeiro lugar, ela nos permite ir além da visão tradicional e essencialista de cultura, amplamente inspirada pela antropologia de F. Boas. Empréstado a definição proposta por M. Rautenberg (2008: 36):

La culture, nous la comprendrons comme le résultat de la mise en œuvre par les acteurs sociaux des logiques de distinction et d'excellence, de l'expression des identités collectives, de la production et des échanges commerciaux et des pratiques et des représentations sociales qui pourront être reconnues, ou non, comme relevant du domaine de l'art.

Esta definição precisa ser adaptada para que possa ser operante em contextos da Antiguidade; todavia, possui a vantagem de salientar o caráter dinâmico e polimórfico da “cultura”, entendida como um processo em constante evolução, uma construção plural, desenvolvida em diversos níveis, e que se adapta de acordo com o grupo que a usa (*cf.* Bauman; Raud, 2015. Ver críticas em Benessaieh, 2010).

Ademais, a interculturalidade não requer contato físico e pode ser utilizada para além de categorias ligadas às identidades étnicas. De acordo com A. Hammouche (2008: 5),

l'interculturalité est un processus généré par la relation aux autres: cette relation est tout à la fois pratique et symbolique et concerne aussi bien les situations de contact physique que des rapports à distance et des représentations. L'attention, positive ou négative, que cela génère est, à bien des égards, un des fondements anthropologiques des processus de différenciation entre groupes se distinguant culturellement.

Aplicado às ciências sociais, o conceito nos permite analisar as escolhas pessoais de indivíduos que se deslocam entre duas ou mais culturas. Neste sentido, P. Blanquart (1986: 48) enfatiza a correspondência entre esta abordagem e a crise geral na definição das identidades coletivas e a emergência de um novo tipo de indivíduo, que não necessariamente segue o comportamento esperado para sua comunidade. Por outro lado, o estudo dos Clássicos tem sido reconhecido, há pouco tempo, como um meio de

emancipar certos indivíduos de suas condições sociais e experiências pessoais (Padilla Peralta, 2015a; 2015b).

Voltando a nosso projeto pedagógico, a aplicação deste fundo teórico foi compreendida de formas múltiplas. Em primeiro lugar, o longo período que nos separa da Antiguidade cria uma pronunciada distância cultural. Em segundo lugar, ao empregar uma perspectiva contemporânea aos temas abordados, os filmes e séries de TV produzem uma tradição um tanto fantasiosa, levando à coexistência de duas culturas da Antiguidade: uma que pode ser entendida a partir das análises de fontes por parte de acadêmicos e outra, anacrônica, forjada do zero à imagem do mundo moderno. Finalmente, à medida que se projetam debates contemporâneos na Antiguidade, estes são percebidos de maneiras diferentes por espectadores distintos: reações e análises podem variar dependendo da nacionalidade, posição no espectro político (grupos conservadores ou progressistas), e nível de conhecimento das realidades antigas (acadêmicos, indivíduos cultos ou o público geral).

A pesquisa dos estudantes sobre essas reações diferentes foi coletada em particular nas redes sociais e em diversos espaços virtuais de troca de mensagens. Ela forneceu diversos achados e informou nossas discussões seguindo a apresentação de alguns dos excertos mais representativos de cada um dos trabalhos selecionados. Ao longo do primeiro ano do projeto, o feedback da pesquisa dos estudantes foi particularmente esclarecedor em relação a quais questões provocavam mais reações; por outro lado, também mostrou que as próprias reações foram fantasiadas por uma audiência que obviamente não havia assistido a série que estava criticando. Deste modo, os estudantes ganharam um entendimento muito claro em relação aos perigos ideológicos das redes sociais, às *fake news* e à manipulação.

No segundo ano do projeto (2020), sem a possibilidade de exibir filmes na sala de aula da Universidade, cada grupo de quatro ou cinco alunos teve a liberdade para escolher uma peça artística contemporânea (seguindo uma definição ampla) para apresentá-la e comentá-la para a turma. As escolhas foram variadas, incluindo um maior número de filmes, mas também uma pintura e uma banda de metal rock.

Recepção Clássica: uma breve visão geral

O projeto pedagógico foi concebido como um experimento no crescente campo de recepção clássica, que se desenvolveu entre os acadêmicos como meio de despertar o interesse dos estudantes pela Antiguidade

(cf. Martindale, 2006). Desde o início, um dos principais propósitos dos Classicistas ao estudar recepção era pedagógico: ganhar a atenção dos estudantes dessa maneira, e depois, por meio da análise das recriações do passado antigo, fazendo-os aprender sobre gregos e romanos. Os benefícios desta abordagem receberam maior reconhecimento recentemente. Por exemplo, a Oxford University Press publicou uma série de volumes sobre recepção clássica em literatura inglesa³, capítulos sobre recepção foram incluídos em muitos de seus manuais universitários⁴.

O estudo da intertextualidade e da tradição (cf. Hobsbawm; Ranger, 1983) não é novo: pode-se recuar até alguns escritores gregos clássicos quando se consideraram herdeiros de prestigiosos autores mais velhos e inventaram versões diferentes de contos ou mitos conhecidos⁵. Da mesma forma, não é necessário que nos alonguemos novamente na longa sucessão de usos e abusos do passado clássico ao longo das eras históricas (cf. Finley, 1975; Momigliano, 1990; Mignolo, 1992; Da Silva, 2007). Também são bem documentadas as críticas da opinião comum de que nosso presente é uma forma de herança linear da Antiguidade clássica, e à abordagem historiográfica da criação de uma Grécia antiga fantasiosa e idealizada (entre outros, ver Bernal, 1987; Vlassopoulos, 2007, embora suas críticas ainda estejam em debate.).

Os estudos em recepção inovam ao enfatizar a distância entre a mensagem original e sua recriação posterior, além do uso instrumental do passado criando novos significados (cf. Hartog; Revel, 2001; Da Silva; Funari; Garraffoni, 2020). Além desta abordagem crítica, a recepção clássica também tem ampliado seu escopo passando a considerar também formas de mídia e cultura popular, como filmes (cf. Apostol; Bakogianni, 2018), música, quadrinhos, vídeo games, etc.⁶

³ <https://global.oup.com/academic/content/series/o/oxford-history-of-classical-reception-in-english-literature-ohcrel/?lang=en&cc=fr>.

⁴ Entre outros, ver a série *Classical Receptions*, da editora Blackwell Publishing: <https://www.wiley.com/en-us/Classical+Receptions-c-2437>.

⁵ Abundam exemplos de tais casos, desde historiadores afirmando continuar os trabalhos de um predecessor, como Xenofonte que começa sua obra *Hellenica* (1,1,1) como a continuação do trabalho incompleto de Tucídides ("Depois disso, não muitos dias mais tarde"), a tragediógrafos que inventaram versões alternativas das lendas homéricas, como em *Helena*, de Eurípedes, na qual a personagem título vai para o Egito em vez de Tróia.

⁶ Boa parte da discussão se dá por meio de canais paralelos à Academia formal, especialmente em blogs e websites *Eidolon* (<https://eidolon.pub/>), *SCS-blog* (<https://classicalstudies.org/scs-blog>), ou *Antiquipop* (<http://antiquipop.hypotheses.org/>), entre outros.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-227.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

Quando consideradas a mídia e a cultura populares, a abordagem dos estudos de recepção não se apoia na autoridade de um único trabalho original. De fato, diversas recriações contemporâneas não são baseadas em um texto específico, mas em uma gama de textos e lendas. Alguns filmes utilizam lendas compiladas em obras diferentes, de várias épocas, dos períodos helenístico ou romano até o bizantino. Comumente, encontramos estas lendas por primeiro na literatura infantil ou em manuais escolares. Estas são por vezes utilizadas como fontes para roteiros, como provavelmente foi o caso com as duas versões de *Fúria de Titãs* (1981 e 2010). Algumas décadas atrás, M. Finley (1968) já havia notado que nossas leituras de Sófocles e das tragédias gregas é influenciada pela interpretação shakespeariana. No caso da recepção clássica nas telas, de maneira similar, assistimos os gregos e romanos sob as lentes dos livros infantis, filtrada a partir de nossas próprias memórias de contos de dormir para crianças. O que é exibido na tela é na verdade o resultado de uma longa rede de recepções múltiplas e sucessivas.

Por vezes, a Antiguidade apenas serve como pretexto para comunicar uma mensagem contemporânea, para roteiristas que possuem pouco conhecimento da Antiguidade e baseiam-se em um passado fantasioso e completamente recriado. Por exemplo, o filme *300* (2006, de Z. Snyder⁷) promove uma ideologia política altamente conservadora baseada num conjunto de valores espartanos imaginários (Bond, 2018). Em última instância, o filme é sobretudo a adaptação de um quadrinho: os antigos espartanos e Leônidas são representados como heróis de quadrinhos e a recepção clássica parece acidental, funcionando apenas como meio para tornar um herói ficcional mais aceitável para a audiência ao dar-lhe o nome de uma figura histórica da Antiguidade. A mesma mensagem poderia ser passada usando qualquer outro herói fundamentalmente bom e corajoso de qualquer quadrinho simples, com personagens em “preto e branco”, sem nuances de caráter.

Além disso, ao retratar a Guerra de Tróia, por exemplo, filmes não reinterpretam apenas a *Ilíada*, e sim invariavelmente contam a história que acontece antes e depois. O longo poema de Homero, deve-se salientar, cobre apenas cerca de 50 dias da contenda de Aquiles contra Agamenon em algum momento entre o nono e o último ano de uma guerra que durou 10 anos.

⁷ Snyder dirigiu diversas adaptações de quadrinhos e narrativas de super-heróis em filmes: *Watchmen*, 2009; *Man of Steel*, 2013; *Batman v Superman: Dawn of Justice*, 2016; *Justice League*, 2017.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-227.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

Como resultado, a análise da recepção clássica no cinema propõe um acentuado desafio já que em muitos casos não houve adaptação de nenhum texto “original”. É, portanto, necessário tentar determinar com qual tipo de recepção se está lidando ao assistir alguma representação cinematográfica da Antiguidade.

Clássicos nas telas e na universidade

Mídias televisivas e cinematográficas são as escolhidas para a discussão da recepção clássica. No primeiro ano de nosso projeto pedagógico, exibimos excertos das séries de TV *Troy: Fall of a City* (BBC e Netflix) e *Roma* (BBC e HBO) em um grande auditório universitário. Com a colaboração da associação estudantil, cujos membros distribuíram pipoca, pudemos recriar uma atmosfera agradável e semelhante à de um cinema, pensada para fomentar a imersão e a participação dos alunos. Todo o experimento e discussões foram guiados pelos dois professores coordenadores. Levando em conta a regra do ensino remoto que entrou em vigor no segundo ano (2020), fomos obrigados a nos adaptar: durante as duas primeiras sessões, apresentei uma perspectiva teórica da recepção clássica, escolhi duas figuras, Aquiles e Cleópatra, e analisei suas representações em diferentes filmes e series de TV. Posteriormente, durante as quatro sessões seguintes, pedi que se formassem grupos de quatro ou cinco estudantes e que eles escolhessem uma criação contemporânea para apresentar e discutir em sala de aula.

Para a sessão sobre Aquiles, limitei as comparações ao filme *Tróia* (dirigido por W. Petersen e lançado em 2004)⁸ e a série de TV *Troy: Fall of a City* (criada por D. Farr e lançada na BBC e na Netflix em 2018).⁹ Após apresentar aos estudantes o histórico em teoria da recepção clássica para além da questão básica da fidelidade em adaptações de textos antigos para o entretenimento contemporâneo,¹⁰ o objetivo foi identificar e discutir a representação de questões do presente. A discussão central foi sobre a representação do herói principal, Aquiles.¹¹ No filme *Tróia*, o personagem foi interpretado pelo ator Brad Pitt, branco, loiro e estereotipicamente atraente e masculino; seu amado amigo Pátroclo é retratado de maneira

⁸ Trailer: <https://youtu.be/UsqWko1hdkY>.

⁹ Trailer na Netflix: <https://youtu.be/NZxVghfY6dk>.

¹⁰ Para um comentário sobre as falhas de fidelidade em relação às obras antigas, ver Trusty, 2018.

¹¹ Outras questões muito contemporâneas podem ser destacadas, como o papel político das mulheres (Hécuba e Helena) ou sua representação como loucas (Cassandra), imperialismo internacional e o tema da guerra.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-227.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

muito distante da descrição presente na *Ilíada*, e é apresentado como um primo mais novo e frágil, sem qualquer tensão sexual. Apesar de alguns personagens troianos, como Heitor e Príamo, serem representados como homens virtuosos, todo o filme captura o ponto de vista grego e se foca de maneira mais intensa em Aquiles. Por outro lado, a série *Troy: Fall of a City*, adota o ponto de vista troiano: o personagem principal é Páris, não Aquiles. Mas uma personagem coadjuvante é particularmente controversa: o ator escolhido para Aquiles, David Gyasi, é um homem negro e seu amado Pátroclo também o é (Lemogang Tsipa), além de ser mais velho, e uma cena em particular os mostra praticando sexo interracial a três com a escrava de guerra Briséis, interpretada por uma atriz branca (Amy Louise Wilson). O contraste entre as duas representações da personagem não poderia ser mais impactante.

O primeiro ano do projeto incluiu pesquisas dos alunos em relação às respostas à série com a personagem de Aquiles negro nas redes sociais. Eles descobriram que muitos apontaram que Aquiles não deveria ter pele negra (isto foi chamado de “blackwashing”),¹² mas raramente comentaram sobre sua relação homossexual com Pátroclo. Ainda menos pessoas apontaram que alguns deuses, como Zeus e Atena, são interpretados por uma atriz ou um ator africanos (Hakeem Kae-Kazim e Shamilla Miller) ou que Enéas também é interpretado por um ator negro (Alfred Enoch). Já que Aquiles é descrito como comparável aos deuses (*Ilíada*, 9, 485), faz sentido que ele e Zeus, o rei dos deuses, compartilhem algumas semelhanças físicas. O fato de que o Zeus negro foi menos mencionado sugere que a maior parte dos indivíduos que criticaram a série claramente não a assistiram e apenas reagiram à mera ideia de um ator negro interpretando um herói grego. Alguns estudantes, mesmo que entendessem o propósito de afirmar a diversidade e apoiar a reivindicação por direitos iguais, expressaram algum desconforto com a ideia de representar o Aquiles “loiro” (cf. *Ilíada*, 1, 197) como uma pessoa negra.

Do ponto de vista de um classicista, existe aqui uma ironia, considerando que Aquiles, assim como todos os heróis e deuses gregos, era constantemente representado na cor preta em vasos áticos arcaicos. Obviamente, a coloração preta era causada por conta do processo técnico quando vasos figurativos passavam pelo forno – a oxidação transformava a cor do verniz em preto – e não havia a intenção de representar um herói ou deus grego com a pele negra. Não obstante, artesãos utilizavam-se da possibilidade de aplicar pigmento branco em um vaso para diferenciar as cores de pele de algumas figuras: era comum utilizar pele branca para

¹² Para alguns comentários sobre o ponto de vista do criador e da equipe da série de TV, ver Hughes, 2018 e Clarke, 2018.

representar mulheres, enquanto homens costumavam continuar em preto. Um ótimo exemplo disto pode ser visto na ânfora ática de figuras negras feita por Exekias, que retrata um Aquiles com a cor preta assassinando uma Pentésiléia branca.¹³

Passando do mito para a história, a representação de Cleópatra foi o segundo tema com o qual os alunos lidaram. Começamos retomando que nossa visão de Cleópatra é devida em maior parte a representação distorcida de Shakespeare em sua peça *Antônio e Cleópatra*, representada por volta de 1606 ou 1608 e publicada em 1623. Posteriormente, a versão interpretada por Claudette Colbert em *Cleópatra*, filme de 1934 dirigido por C. B. DeMille¹⁴, criou nossa imagem estereotipada da personagem histórica. Mais conhecida entre a audiência contemporânea, a interpretação de Elizabeth Taylor do papel título do filme de J. L. Mankiewicz, *Cleópatra* (1963),¹⁵ baseou-se essencialmente no trabalho de Colbert para o papel. Ainda mais recente, a Cleópatra de Monica Bellucci na produção francesa de *Asterix & Obelix: Mission Cléopâtre* (dirigida por A. Chabat em 2002)¹⁶ foi baseada nos mesmos estereótipos fictícios.

Uma representação diferente foi proposta por Lyndsey Marshal na série de TV *Roma* (criada por B. Heller, W. J. MacDonald e J. Milius, BBC e HBO, 2005-2007).¹⁷ Uma preocupação com a precisão histórica é demonstrada: a atriz lembra, fisicamente, algumas imagens antigas de Cleópatra.¹⁸

¹³ Essa é a representação na face A do vaso. As inscrições do vaso não deixam dúvidas da identificação da cena: AXIAEYΣ na frente de Aquiles e ΠΕΝΘΕΣΙΛΕΙΑ na frente de Pentésiléia. O vaso também é assinado pelo artista: Εχονκίας επιποίησε. British museum, 1836,0224.127. Ânfora ática de figuras negras feita por Exekias, datada *circa* 530-525 a.C., encontrada em Vulci (Itália). Imagens, descrição e referências bibliográficas: https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1836-0224-127.

¹⁴ Trailer: <https://youtu.be/Dhz00dsSrMk>.

¹⁵ Trailer: <https://youtu.be/K5gIjthOya4>.

¹⁶ Trailer: <https://youtu.be/DR1a7R5usts>.

¹⁷ Cena com Cleópatra: <https://youtu.be/CKyDjOIT0is>.

¹⁸ A principal fonte é o retrato em escultura atribuído à Cleópatra (Altes Museum, Antikensammlung Berlin, 1976.10: [https://arachne.uni-koeln.de/arachne/index.php?view\[layout\]=objekt_item&search\[constraints\]\[objekt\]\[se archSeriennummer\]=53322](https://arachne.uni-koeln.de/arachne/index.php?view[layout]=objekt_item&search[constraints][objekt][se archSeriennummer]=53322)). Ver também a tetrádracma de prata cunhada em Ascalon, Fenícia, com o retrato da rainha Cleópatra usando um diadema (British Museum, 1875,1102.3: https://www.britishmuseum.org/collection/object/C_1875-1102-3); tetrádracma de prata cunhada na Síria (British Museum, TC,p237.1.CleMA: https://www.britishmuseum.org/collection/object/C_TC-p237-1-CleMA); impressão em selo com um retrato similar, Edfu, Alto Egito (Allard Pierson Museum, 8177.056).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-227.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

Mesmo quando não há nenhuma identificação explícita, videocliques de músicas de cantoras como Katy Perry (*Dark Horse*, 2013, dirigido por M. Cullen)¹⁹ e Beyoncé (*Apeshit*, 2018, dirigido por R. Saiz)²⁰ são claramente inspirados por Cleópatra. Enquanto em *Dark Horse*, Katy Perry se baseia na representação mais famosa da personagem (a de Liz Taylor), Beyoncé busca realizar uma apropriação e uma revalorização de um ponto de vista africano. A referência de seu clipe à Cleópatra é mais sutil. Filmado no Louvre, *Apeshit* mostra uma variedade de obras de arte ocidentais, incluindo a *Mona Lisa*²¹ de Da Vinci e uma esfinge egípcia.²² Enquanto o clipe joga com o contraste entre bailarinas negras e as obras que retratam figuras brancas, a esfinge é a única peça de arte não-ocidental e africana retratada no vídeo, refletindo o propósito afro-americano de autoidentificação com um passado africano idealizado. Em sua tentativa de “decolonizar” a percepção contemporânea das obras de arte no museu mais famoso do mundo, o videoclipe cai em outro tipo de concepção equivocada e anacrônica do passado africano (egípcio).

Em seguida às duas aulas introdutórias, as escolhas e os comentários dos estudantes foram notavelmente variados. Nossos seminários à distância incluíram apresentações sobre diversos filmes (*Gladiador*, 2000, de R. Scott;²³ *Jogos Vorazes*, 2012, de G. Ross;²⁴ *Astérix et Obélix: mission Cléopâtre*, 2002, de A. Chabat; *Alexandre*, 2004, de O. Stone;²⁵ *300*, 2006, de Z. Snyder;²⁶ e *Tróia*, 2004, de W. Petersen), uma pintura (*Léonidas aux Thermopyles* de J.-L. David²⁷), uma variedade de personagens (Héracles, Médée e o atleta Mílon de Crotona) e alguns temas menos esperados, como

¹⁹ <https://youtu.be/0KSOMA3QBU0>. Ver comentário por Bièvre-Perrin, 2018a.

²⁰ <https://youtu.be/kbMqWXnpXcA>. Ver comentário por Bièvre-Perrin, 2018b; Acuff & Ketchka, 2020.

²¹ Musée du Louvre, 779: <https://www.louvre.fr/oeuvre-notices/portrait-de-lisa-gherardini-epouse-de-francesco-del-giocondo>.

²² Musée du Louvre, A23: <https://www.louvre.fr/oeuvre-notices/grand-sphinx-de-tanis>.

²³ Trailer: <https://youtu.be/owK1qxDsElE>.

²⁴ Trailer: <https://youtu.be/mfmrPu43DF8>.

²⁵ Trailer: <https://youtu.be/Bh6LKIdxqCU>.

²⁶ Trailer: <https://youtu.be/UrIbXk7idYA>.

²⁷ Musée du Louvre, 26080: <https://www.louvre.fr/oeuvre-notices/leonidas-aux-thermopyles>.

uma banda de metal rock (EX DEO²⁸) e uma série de animação francesa (*50 Nuances de Grecs*²⁹).

Suas descobertas foram, como de costume, muito variadas, mas alguns alunos produziram comentários de altíssima qualidade. Por exemplo, um grupo assinalou, de maneira convincente, as ideologias conservadoras de extrema direita subjacentes à representação de Esparta e da batalha das Termópilas (cf. Bond, 2018) em *300*. Um episódio de *50 Nuances de Grecs*³⁰ tratava da gama de reações conservadoras contemporâneas a uma nova lei francesa de reprodução medicamente assistida de um modo tão explícito que facilitou consideravelmente a tarefa dos estudantes de analisar e desconstruir a recepção clássica.

Em alguns casos, a pesquisa apresentada pelos estudantes se mostrou ausente de uma visão crítica mais profunda. É certo que, de modo geral, o conhecimento sobre a Antiguidade diminuiu em anos recentes, após anos de cortes no orçamento da educação e à medida que as oportunidades de estudar grego ou latim no ensino médio se tornaram muito limitadas. Nossos alunos entraram na universidade tendo praticamente nenhum contato com as línguas ou a história da Antiguidade. Como resultado, os estudantes têm dificuldade em se livrar de concepções equivocadas comuns à contemporaneidade sobre os gregos e romanos. No entanto, e mais importante, possuindo conhecimento limitado sobre eventos atuais, os estudantes têm dificuldade a propor interpretações políticas mais profundas sobre as possíveis (e prováveis) intenções dos produtores, escritores e diretores que trataram de temas da Antiguidade, como a conquista da Ásia por Alexandre ou os heróis das forças aliadas gregas na Guerra de Tróia pouco depois da invasão estadunidense ao Iraque em 2003.

²⁸ Por exemplo, *I, Caligula*. Videoclipe da canção: <https://youtu.be/NSW01sWSPQY>. Ver uma análise sobre a recepção clássica no gênero musical de rock metal: Swist, 2019.

²⁹ Vídeos em: <https://www.arte.tv/fr/videos/RC-019877/50-nuances-de-grecs/>. A série de TV de animação se inspirou em um quadrinho de dois volumes: <https://www.dargaud.com/bd/50-nuances-de-grecs>.

³⁰ Episódio intitulado *PMA (procréation mythologiquement assistée* – Procriação Mitologicamente Assistida), um jogo de palavras com *PMA (procréation médicalement assistée* – Procriação medicamente assistida): <https://www.arte.tv/fr/videos/077330-028-A/50-nuances-de-grecs-saison-1-28-30/>. Sobre recepção clássica em animações, ver Sulprizio, 2020.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-227.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

Conclusão: a Antiguidade pode ser moderna para os estudantes

A primeira conclusão que se pode tirar deste experimento de ensino é que os estudantes têm dificuldades em compreender a interculturalidade entre nossa sociedade e os gregos ou romanos antigos. Por ouvirem constantemente que o mundo moderno é baseado na tradição clássica, os alunos tendem a olhar para a Antiguidade de maneira fantasiada ou anacrônica; eles tendem também a perceber personagens da Antiguidade ou como muito primitivas ou como antepassados próximos que inventaram a maior parte de nosso estilo de vida moderno. Enquanto até mesmo os acadêmicos abraçam a ideia do senso comum de que uma herança linear pode ser traçada entre a Antiguidade e a sociedade contemporânea, a abordagem da recepção clássica pode conscientizar sobre as múltiplas e sucessivas recriações do passado antigo, de uma maneira mais prática e visual do que esforços teóricos passados (cf. Finley, 1968 e 1975; Momigliano, 1990). Quando peças midiáticas recentes usam tais recriações do passado, a recepção clássica coloca este fenômeno em claro foco para as novas gerações de estudantes universitários.

O maior desafio para os alunos é sua falta de conhecimento tanto sobre a Antiguidade quanto sobre eventos da contemporaneidade. Deste modo, também têm dificuldade para captar mensagens com mais nuances e mais sutis, começando com a *Ilíada* e a Guerra de Tróia, que deve ser localizada em algum lugar entre a ficção e a realidade, já que nela figuram elementos de ambos. A *Ilíada* obviamente não é uma narração histórica, mas o poema contém elementos importantes que podem constituir uma fonte relevante para a escrita de uma história realista.³¹ Todo comentário baseado na *Ilíada* deve por sua vez reconhecer que a fonte “original” como a conhecemos foi ela própria composta, e possui descrições, de diferentes períodos (por exemplo, tanto armas de bronze como de ferro são mencionadas).

Ademais, classicistas estabelecidos puderam vislumbrar escalas antigas de valores ao longo de suas carreiras e aprenderam empregar menos ênfase na busca contemporânea por fidelidade. De fato, ao longo da Antiguidade, autores gregos e romanos constantemente reinventaram lendas conhecidas, propondo versões diferentes e alternativas do mesmo mito.

³¹ Existem incontáveis referências bibliográficas a respeito da *Ilíada* e do “contexto Homérico”. No entanto, desde Finley (1954), a maioria dos acadêmicos tendem a reconhecer o caráter misto dos poemas (*Ilíada* e *Odisseia*) e do contexto histórico representado neste “mundo de Ulisses”, mesclando lendas e descrições realistas de diferentes períodos, desde a Era do Bronze até a Era do Ferro Recente e a “Idade das Trevas”.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-227.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

Como futuros historiadores cujo senso crítico ainda precisa ser apurado, os estudantes tendem a focar demais na conformidade das representações.

Apesar de tais obstáculos, que não são específicos apenas a nossos estudantes, a experiência proveu altas recompensas. A abordagem da recepção clássica se provou bem-sucedida em motivar os estudantes a aprofundarem seus conhecimentos de certos elementos da Antiguidade. Mais importante, a abordagem da interculturalidade nos permitiu conscientizar os alunos sobre o fato de que os antigos gregos e romanos eram povos com culturas diferentes em vez de serem simplesmente os antepassados fundadores da modernidade. Ao defenderem suas escolhas para os estudos de caso, os estudantes se aplicaram pessoalmente em seu trabalho e em suas próprias interpretações. Em última instância, os alunos foram confrontados com a necessidade de decifrar com criticidade alguns dos métodos do uso da Antiguidade para abordar questões contemporâneas na indústria do entretenimento.

Esses estudantes não mais assistirão gregos ou romanos nas telas a partir de suas memórias de livros infantis ou de Shakespeare. Esperamos que a partir de agora, assistam tais filmes a partir de uma lente crítica tipo finleyana.

Referências

ACUFF, J.; KLETCHKA, D. C. Liberté, Egalité, Fraternité: A Black Feminist Analysis of Beyoncé Performing “APESHIT” in the Louvre. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 13 (1), 2020, p. 13-36. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v13i01/13-36>.

APOSTOL, R.; BAKOGIANNI, A. (ed.). *Locating Classical Receptions on Screen: Masks, Echoes, Shadows*. Cham, Switzerland: This Palgrave Macmillan, 2018. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-96457-7>.

BAUMAN, Z.; RAUD, R. *Practices of Selfhood*. Cambridge, UK: Polity, 2015.

BENESSAIEH, A. Multiculturalism, Interculturality, Transculturality. In BENESSAIEH, A. (ed.). *Amériques transculturelles - Transcultural Americas*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2010, p. 11-38. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1ch78hd.4>.

BERNAL, M. *Black Athena: the Afroasiatic roots of classical civilization*. London: Free Association Books, vol. 1: *The fabrication of ancient Greece 1785-1985*, 1987.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-227.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

BIÈVRE-PERRIN, F. Divas pop, reines et déesses antiques : la référence à l'Antiquité dans la pop music des années 2000. In: BIÈVRE-PERRIN, F.; PAMPANAY, E. (ed.). *Antiquipop : La référence à l'Antiquité dans la culture populaire contemporaine* [en ligne]. Lyon: MOM Éditions, 2018a: <https://doi.org/10.4000/books.momeditions.3353>.

BIÈVRE-PERRIN, F. Jay-Z, Beyoncé & the Classics (Apeshit). *Antiquipop*, 2018b: <https://antiquipop.hypotheses.org/4097>.

BLANQUART, P. Nouvel individu et interculturalité. *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, 10, 1986, p. 45-52. <https://doi.org/10.3406/chris.1986.1084>.

BOND, Sarah E. This Is Not Sparta. Why the Modern Romance With Sparta Is a Bad One. *Eidolon*, May 7, 2018: <https://eidolon.pub/this-is-not-sparta-392a9ccddf26>.

CLARKE, S. 'Troy: Fall of a City' Team Talk Casting and Diversity in the BBC and Netflix Epic. *Variety*, Feb 23, 2018: <https://variety.com/2018/tv/news/troy-fall-of-a-city-casting-diversity-bbc-netflix-1202707708/>.

CROCE, B. *Teoria e storia della storiografia*. Milano, 2011 [1941].

DERVIN, F. "I find it odd that people have to highlight other people's differences – even when there are none": Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education*, 63, 1, 2017, p. 87-102. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9620-y>.

FINLEY, M. I. *The world of Odysseus*. London: Chatto and Windus, 1954.

FINLEY, M. I. *Aspects of antiquity: discoveries and controversies*. London: Chatto and Windus, 1968.

FINLEY, M. I. *The use and abuse of history*. London: Chatto and Windus, 1975.

HAMMOUCHE, A. Définir l'interculturalité par les situations, les rapports pratiques et symboliques. *Hommes et Migrations, Hors-série, L'interculturalité en débat*, 2008, p. 4-8. <https://doi.org/10.3406/homig.2008.4678>.

HARTOG, F.; REVEL, J. (ed.). *Les usages politiques du passé*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001. Nouvelle édition [en ligne], 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.13822>.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-227.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

HOBBSBAWM, E.; RANGER, T. (eds.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HUGHES, S. Enter the wooden horse. But this time the Trojans tell their side of fall of Troy. *The Gardian*, 27 Jan 2018: <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2018/jan/27/troy-fall-of-city-west-against-east-lovers-siege-homer-bbc-netflix>.

MARTINDALE, C. Introduction. Thinking Through Reception. In MARTINDALE, C.; THOMAS, R. F. (eds.). *Classics and the Uses of Reception*. Oxford: Blackwell, 2006, p. 1-13. <https://doi.org/10.1002/9780470774007.ch>.

MIGNOLO, W. D. The Darker Side of the Renaissance: Colonization and the Discontinuity of the Classical Tradition. *Renaissance Quarterly*, vol. 45, n. 4, 1992, p. 808-828. <https://doi.org/10.2307/2862638>.

MOMIGLIANO, Arnaldo. *The Classical Foundations of Modern Historiography*. Berkeley: University of California Press, 1990.

PADILLA PERALTA, D. *Undocumented: A Dominican Boy's Odyssey from a Homeless Shelter to the Ivy League*. New York: Penguin Books, 2015a.

PADILLA PERALTA, D. From Damocles to Socrates. The Classics in/of Hip-Hop. *Eidolon*, 2015b: <https://eidolon.pub/from-damocles-to-socrates-fbda6e685c26>.

RAUTENBERG, M. L'intercultural, une expression de l'imaginaire social de l'altérité. *Hommes et Migrations*, Hors-série, *L'interculturalité en débat*, 2008, p. 30-44. <https://doi.org/10.3406/homig.2008.4681>.

ROLLINGER, R.; GUFLER, B.; LANG, M.; MADREITER I. (ed.) *Interkulturalität in der Alten Welt. Vorderasien, Hellas, Ägypten und die vielfältigen Ebenen des Kontakts*. Wiesbaden: Harrassowitz, 2010.

SAID, E. *Orientalism*. New York: Vintage, 1978.

Da SILVA, G.J. *História antiga e usos do passado. Um estudo de apropriações da Antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944)*. São Paulo: Annablume, 2007.

Da SILVA, G. J.; FUNARI, P. P.; SENNA GARRAFFONI. R. Recepções da Antiguidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade brasileira. *Revista Brasileira de História*, v. 40, n. 84, 2020, p. 43-66. <https://doi.org/10.1590/1806-93472020v40n84-03>.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-227.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

SMOLCIC, E.; ARENDS, J. Building Teacher Interculturality: Student Partnerships in University Classrooms. *Teacher Education Quarterly*, v. 44, n. 4, 2017, p. 51-73. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/90014089>.

SULPRIZIO, C. Cartoon Classics: The Trojan War in Modern Animation. *Antiquipop*, 2020: <https://antiquipop.hypotheses.org/eng/9185eng>.

SWIST, J. J. Why is Heavy Metal Music Obsessed with Ancient Sparta? *SCS-blog* [Society for Classical Studies' blog], Dec 27, 2019: <https://classicalstudies.org/scs-blog/jeremy-j-swist/blog-why-heavy-metal-music-obsessed-ancient-sparta>.

TRUSTY, D. A Classicist Reviews Troy: Fall of a City. *SCS-blog* [Society for Classical Studies' blog], Apr 15, 2018: <https://classicalstudies.org/scs-blog/debra-trusty/blog-classicist-reviews-troy-fall-city>.

VLASSOPOULOS, K. *Unthinking the Greek polis: ancient Greek history beyond Eurocentrism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

WHITE, B. Interculturalité. *Anthropen.org*. Paris, 2018. <https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.082>.

SCREENING CLASSICAL RECEPTION IN THE CLASSROOM: A TEACHING EXPERIMENT AT A FRENCH UNIVERSITY

Airton Pollini¹

Abstract

This paper comments on a pedagogical project carried out with second-year undergraduate history students, designed to raise awareness of the different uses of classics in contemporary creations, especially films and TV series (*Troy: Fall of a City*, *Cleopatra*, *Astérix et Obélix...*). Classics reception is a growing concern and, using an approach inspired by the concept of interculturality, we highlighted multiple contemporary issues in these works and pointed out the ways in which classical Antiquity can be reinterpreted, adopted and adapted.

Keywords

Classics reception; interculturality; films; TV series; *Troy*; *Cleopatra*.

¹ Assistant Professor – Université de Haute-Alsace, Mulhouse, France. E-mail: airton.pollini@uha.fr.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

Resumo

Este artigo comenta um projeto pedagógico conduzido com estudantes do segundo ano de graduação em História. O projeto tinha como objetivo desenvolver a percepção dos alunos com relação aos diferentes usos da Antiguidade clássica em criações contemporâneas, especialmente filmes e séries de televisão (*Troy*, *Troy the fall of a city*, *Cleopatra*, *Astérix et Obélix...*). Os estudos sobre Recepção são uma preocupação em grande desenvolvimento e, utilizando uma abordagem inspirada pelo conceito de interculturalidade, tentamos conscientizar os alunos sobre diversas questões contemporâneas e como a Antiguidade clássica pode ser reinterpretada, adotada e adaptada.

Palavras-chave

Recepção dos clássicos; Interculturalidade; Filmes; Séries TV; *Tróia*; *Cleópatra*.

An intercultural pedagogical project

This paper comments on a teaching experiment that spanned two academic years (2019-2020 and 2020-2021), involving second-year undergraduate history students at the University of Haute-Alsace, in Mulhouse, France. In the first year, the activity was intended as a complement to two traditional topics on Roman history and historiography. In the second year, the entire “Antiquity – modernity” (*Antiquité-modernité* in French) curriculum focused on this project, with a total volume of 12 teaching hours and requiring active student participation.²

The project was conceived with two main goals in mind: first, to reinforce students’ knowledge on Antiquity in their second year; second, reflect on the integration of the “Other” in the European cultural heritage (*cf.* Said, 1978), presumably constructed on the basis of the classical tradition. Contemporary audiovisual creations, among others, are subject to debates on the updating of ancient literature and history, made to become metaphors of contemporary issues. Indeed, new audiovisual creations suggest intercultural comparisons between ancient Greeks or Romans and our society, and reflect a constantly renewed reappropriation of the ancient past. In this perspective, we sought to turn students into actors of a double critical effort, consisting in deciphering the contemporary audiovisual language and using the concept and themes of interculturality (White, 2018).

Within this framework, our goal was to “dust off” the study of Antiquity with a contemporary point of view on societies of the past, echoing a famous quote by Neapolitan historian Benedetto Croce (2011 [1941]: 14) “*Ogni vera storia è storia contemporanea*” (“All history is contemporary history”). A second aspect of the project relates to the issue of Classical reception and recreation. The Italian expression says “*traduttore, traditore*” (literally “translator, traitor” with the sense that “to translate is to betray”). Indeed, any translation of a text from one language to another, and even more so from one culture to another, is a perilous task, full of pitfalls. In the translation of an ancient text, the dilemma between “literality” and “literarity” is posed with even greater acuity: should the

² Both teaching experiments were made possible by two coordinated pedagogical projects, *Péplum : la médiatisation interculturelle de l’Antiquité à l’écran* (2019-2020) and *Du texte à l’écran : autour des sources et des réalisations contemporaines* (2020-2021), conducted with Maria Teresa Schettino and Céline Urlacher-Becht, which benefited from the financial support by the French National Research Agency and its program *Investissements d’avenir* (Investments in the future) (ANR-11-IDFI-0005, *NovaTris - Centre de compétences transfrontalières*, Université de Haute-Alsace, Mulhouse, France).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

terms be translated philologically so that the target text is as faithful as possible to the original vocabulary? Should the text be made readable for a contemporary audience? Or should we translate the idea, the supposed intention of the author and, more specifically, the impact of the original text on the public of the past? In short, should we render the “perception” of the text rather than its letter? Such an exercise involves many risks of overinterpretation and anachronisms. Navigating between these two antipodes is a particularly difficult practice.

The contemporary audiovisual creations discussed here thus constitute a double translation: not only the actual translation of ancient texts but also, and foremost, a transformation, adaptation and updating of a tale or of a specific history (a battle, a historical figure...). It is common sense that an audiovisual work of art must attract contemporary audiences, even at the risk of indulging in anachronisms in the process.

Therefore, our project draws on the perspective of interculturality, in particular to distinguish us from the ancient Greeks and Romans. The modern European society, increasingly multicultural and multiracial, challenges the presumed values of contemporary identification with a classical heritage. We live in a time of questioning, in the light of recent social and cultural changes, and of constant renewal of the dialogue between current issues and ancient traditions. In this context, our project invited students to decode audiovisual languages (in their revisiting of the ancient past) using the concept of interculturality.

Although this approach has not yet gained much currency among academic historians, the concept of interculturality has the potential to make a valuable contribution, as has been demonstrated by its influence in sociology, communication, psychology, management and the education sciences (Dervin, 2017; Smolcic; Arends, 2017). This approach may also be perceived as an instrument of a political project. At a time when globalization fuels communitarian or xenophobic discourses, interculturality is first and foremost a tool for dialogue between people from different cultural backgrounds, so as to enhance the various cultures without hierarchy and to remove any ethnic or religious determination. In a very contemporary sense, the notion emphasizes multifaceted relations between cultures, but from the point of view of individuals – not in a monolithic way for an entire given community. Thus, the term “intercultural” primarily invokes a dialogue between cultures for mutual improvement (Unesco: <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/>). Secondly, it also refers to the cultural heritage perceptible in the practices of individuals and groups.

Beyond these rather vague definitions, it is fundamental to specify what we can really draw from this approach. First of all, it allows us to go beyond the traditional and essentialist vision of culture, largely inspired by the anthropology of F. Boas. To borrow the definition proposed by Michel Rautenberg (2008: 36):

La culture, nous la comprendrons comme le résultat de la mise en œuvre par les acteurs sociaux des logiques de distinction et d'excellence, de l'expression des identités collectives, de la production et des échanges commerciaux et des pratiques et des représentations sociales qui pourront être reconnues, ou non, comme relevant du domaine de l'art.

This definition needs to be adapted so that it can be operative in ancient contexts; nonetheless, it has the advantage of underlining the polymorphic and dynamic character of "culture", understood as a constantly evolving process, as a plural construction, developed on several scales, that adapts itself according to the groups that use it (*cf.* Bauman; Raud, 2015. See some criticisms by Benessaieh, 2010).

Furthermore, interculturality does not require physical contact and can be used to go beyond categories linked to ethnic identities. According to A. Hammouche (2008: 5),

l'interculturalité est un processus généré par la relation aux autres : cette relation est tout à la fois pratique et symbolique et concerne aussi bien les situations de contact physique que des rapports à distance et des représentations. L'attention, positive ou négative, que cela génère est, à bien des égards, un des fondements anthropologiques des processus de différenciation entre groupes se distinguant culturellement.

Applied to the social sciences, the concept allows us to analyze the personal choices of individuals who move between two or more cultures. In this sense, Paul Blanquart (1986: 48) stresses the correspondence between this approach and a general crisis in the definition of collective identities and in the emergence of a new type of individual, one that does not necessarily follow the predicted behavior of their community. On the other hand, the study of the Classics has been recently recognized as a means to emancipate some individuals from their social conditions and personal experiences (Padilla Peralta, 2015a; 2015b).

Coming back to our pedagogical project, the application of this theoretical background was understood in multiple forms. Firstly, the long period of time that separates us from Antiquity creates a highly pronounced cultural distance. Secondly, using a contemporary approach to the themes addressed, films and TV series produce a somewhat fantasized tradition, leading to the coexistence of two ancient cultures: one that can be

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

understood by the analysis of sources by academics and another, anachronistic one, forged from scratch in the image of our modern world. Finally, as they project contemporary debates onto Antiquity, they are perceived in different ways by different viewers: reactions and assessments may differ depending on nationality, position on the political spectrum (conservative or progressive groups), and level of knowledge of ancient realities (scholars, cultivated individuals or the general public).

The students' research on these different reactions, gleaned in particular on social media and on various message boards, yielded very interesting findings, and informed our discussions following the screening of some of the most representative excerpts from each of the selected works. During the first year of the project, the feedback from the students' research was particularly enlightening regarding what issues provoked the most reactions; on the other hand, it also showed that the reactions were themselves fantasized by an audience that obviously had not watched the series they were criticizing. The students thus gained a very clear understanding of the ideological dangers of social media, ignorance, fake news and manipulation.

In the second year of the project (2020), without the possibility of screening films in the University's classroom, each group of four or five students was free to select one contemporary work of art (following a broad definition), in order to present it to the class and to comment it. Their choices varied, including a majority of films but also a painting and a metal-rock music group.

Classical reception: a brief overview

The pedagogical project was intended as an experiment in the growing field of classics reception, which has developed among scholars as a means to spark students' interest and knowledge about Antiquity (*cf.* Martindale, 2006). From the beginning, one of the main purposes of the Classicists studying reception was pedagogical: by gaining students' attention in this way and then, through the analysis of the recreation of the ancient past, making them learn about Greeks and Romans. The benefits of this approach have recently received increased recognition. For instance, Oxford University Press has published a series of volumes on classical

reception in English literature³ and chapters on reception have been included in a number of its handbooks⁴.

The study of intertextuality and tradition (*cf.* Hobsbawm; Ranger, 1983) is not new: one can go back as far as some classical Greek writers when they considered themselves as heirs to prestigious older authors and invented different versions of known tales or myths.⁵ Likewise, we need not dwell again on the very long succession of uses and misuses of the classical past across the historical eras (*cf.* Finley, 1975; Momigliano, 1990; Mignolo, 1992; Da Silva, 2007). Also, well-documented are the criticisms of the common opinion that our present time is a form of linear heritage of the ancient past, and the historiographical approach to the creation of a fantasized and idealized ancient Greece (among others, see Bernal, 1987; Vlassopoulos, 2007, even though their criticisms are still being debated).

Reception studies innovate by emphasizing the distance between the original message and its later recreation and the instrumental use of the past in creating new meanings (*cf.* Hartog; Revel, 2001; Da Silva; Funari; Garraffoni, 2020). Beyond this critical approach, classical reception has also broadened its scope to consider popular media and popular culture, such as films (*cf.* Apostol; Bakogianni, 2018), music, comics, video games, etc.⁶

When it considers popular media and culture, the reception studies approach does not rely on the authority of a single original work. Indeed, several contemporary recreations are not based on a distinguished text, but on an array of texts and legends. Some films draw on mythological legends that were compiled in different works, from different periods, from Hellenistic or Roman times to the Byzantine period. Most often, we have first encountered those legends in children's literature or school handbooks. These are sometimes used as source for scripts, as was probably the case for both versions of *Clash of the Titans* (1981 and 2010). A

³ <https://global.oup.com/academic/content/series/o/oxford-history-of-classical-reception-in-english-literature-ohcrel/?lang=en&cc=fr>.

⁴ Among others, see also Blackwell Publishing's *Classical Receptions* series: <https://www.wiley.com/en-us/Classical+Receptions-c-2437>.

⁵ Examples are plentiful, from Historians claiming to continue the works of a predecessor, like Xenophon who starts his *Hellenica* (1,1,1) as the follow-up to Thucydides's incomplete work ("After this, not many days later"), to tragedians who invented alternative versions of Homeric legends, as in Euripides's *Helen* in which the titular character goes to Egypt instead of Troy.

⁶ A great deal of discussion also occurs through channels that parallel formal academia, especially blogs and websites such as *Eidolon* (<https://eidolon.pub/>), *SCS-blog* (<https://classicalstudies.org/scs-blog>), or *Antiquipop* (<http://antiquipop.hypotheses.org/>), among others.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

few decades ago, Moses Finley (1968) already noted that our readings of Sophocles and Greek tragedy are influenced by the Shakespearian interpretation. In the case of classical reception on screen, likewise, we watch the Greeks and Romans through the lenses of children's books, filtered with the memory of our own childhood's bedtime stories. What is screened is actually the result of a long chain of multiple and successive receptions.

Sometimes, the ancient past only serves as a pretext to convey a contemporary message, for screenwriters who have actually very little knowledge of Antiquity and who draw on a fantasized and completed recreated past. For instance, *300* (2006, by Zack Snyder⁷) promotes a very conservative political ideology based on an imagined Spartan set of values (Bond, 2018). Ultimately, the film is mostly the adaptation of a comic book: ancient Spartans and Leonidas are represented as comic book warriors and classical reception seems merely incidental, functioning only as a means to make a fictional hero more acceptable to audiences by naming him after an ancient historical character. The same message could have been delivered using any other fundamentally good and brave hero of any simplistic black-and-white comic book.

Moreover, when depicting the Trojan war for example, films not only reinterpret the *Iliad*, but they invariably tell the story that happens before and after. Homer's long poem, it should be noted, covers only some fifty days of Achilles's feud against Agamemnon sometime between the ninth and the final year of a ten-year-long war.

As a result, the analysis of classical reception on screen poses a heightened challenge as in many cases no actual "original" text may have been adapted. It is therefore necessary to try to determine what kind of reception one is dealing with when seeing a representation of Antiquity on screen.

Classics on screen and at the university

Film and television are media of choice for the discussion of classical reception. In the first year of our pedagogical project, we screened excerpts from the TV series, *Troy: Fall of a City* (BBC and Netflix) and *Rome* (BBC and HBO) in a large university auditorium. With the collaboration of the students' association, whose members handed out popcorn, we were able

⁷ Snyder directed several adaptations of comic books and superhero narratives on screen: *Watchmen*, 2009; *Man of Steel*, 2013; *Batman v Superman: Dawn of Justice*, 2016; *Justice League*, 2017.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

to recreate a very pleasant cinema-like environment, intended to foster student immersion and participation. The entire experiment and the discussions were guided by the two coordinating professors. In the second year (2020), as remote teaching became the rule, we were forced to adjust: during the first two sessions, I presented the theoretical background of classical reception, picked two characters, Achilles and Cleopatra, and analyzed their representation on screen in different films and TV series. Afterwards and during the following four sessions, I asked groups of four or five students to each select a contemporary creation to present and discuss in class.

For the Achilles session, I limited comparisons to the film *Troy* (directed by Wolfgang Petersen and released in 2004)⁸ and the TV series *Troy: Fall of a City* (created by David Farr and released on the BBC and Netflix in 2018).⁹ After giving the students theoretical background on classical reception beyond the basic question of accuracy in adaptations of an ancient text for contemporary entertainment,¹⁰ the goal was to identify and discuss the depiction of present-day issues. The central discussion was about the representation of the main hero, Achilles.¹¹ In the film *Troy*, the character was played by the white, blond, stereotypically handsome and masculine actor Brad Pitt; his most beloved friend Patroclus is very far from the *Iliad*'s description and is depicted as a younger and more fragile cousin, with no sexual tension whatsoever. Although some Trojan characters, like Hector or Priam, are presented as virtuous men, the whole film captures the Greek point of view and mostly centers on Achilles. On the other hand, the TV series *Troy: Fall of a City*, takes the Trojan point of view: the main character is Paris and not Achilles. But one supporting character is particularly controversial: the chosen actor, David Gyasi, is a black man, his beloved Patroclus is also black (Lemogang Tsipa), older, and one particular scene shows both of them partaking in a consensual interracial threesome with war-captured slave Briseis, portrayed by a white actress (Amy Louise Wilson). The contrast between the two representations of the same character could not be more striking.

The first-year project included student research into social media responses to the TV series with the black Achilles. They found that many pointed that Achilles should not have black skin (this was referred to as

⁸ Trailer: <https://youtu.be/UsqWKO1hdkY>.

⁹ Netflix trailer: <https://youtu.be/NZxVghfY6dk>.

¹⁰ For a commentary on some inaccuracies see Trusty, 2018.

¹¹ Other very contemporary issues could be stressed, such as women's political roles (Hecuba and Helen) or representation as crazy (Cassandra), international imperialism, and war.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

“blackwashing”),¹² but they rarely commented his homosexual encounter with Patroclus. Even fewer people noted that some gods, such as Zeus and Athena, are played by African actor and actress (Hakeem Kae-Kazim and Shamilla Miller) or that Aeneas is also played by a black actor (Alfred Enoch). As Achilles is clearly described as equal to the gods (*Iliad*, 9, 485), it makes sense that the king of gods, Zeus, should share some physical similarities. That the black Zeus was more rarely mentioned suggests that most of the individuals who criticized the show had clearly not watched it and only reacted to the mere idea of a black actor playing a Greek hero. Some of the students, even if they could understand the intent to affirm diversity and support equal rights, expressed some discomfort at the idea of representing the “blond” Achilles (*cf. Iliad*, 1, 197) as a black person.

From a Classicist’s perspective, there is an irony at work here, considering that Achilles, like all Greek heroes and gods, was routinely depicted in black on archaic Attic vases. Obviously, the black color was due to the technical process for firing figurative vases – oxidation turned the glaze color into black – and there was no intention of representing a Greek hero or god as black skinned. Nevertheless, craftsmen used the possibility of applying white pigment on a vase to differentiate the skin colors of some figures: white skin was commonly used to represent women, whereas men usually remained in black. A very good example of this differentiation can be seen in the black-figured Attic amphora by Exekias, which shows a black Achilles slaying a white Penthesilea.¹³

Moving on from myth to history, the representation of Cleopatra was the second theme to be tackled by the students. We started by recalling that our rendering of Cleopatra is mostly indebted to Shakespeare’s skewed portrayal in *Antony and Cleopatra*, performed in 1606 or 1608 and published in 1623. Then, Claudette Colbert’s incarnation of *Cleopatra* in the 1934 Cecil B. DeMille film¹⁴ created our stereotypical image of the historical character. Better known to contemporary audiences, Elizabeth Taylor’s take on the titular role of Joseph L. Mankiewicz’s 1963 *Cleopatra*¹⁵ drew heavily on Colbert’s work. More recently, Monica Bellucci’s Cleopatra in the French

¹² For some comments and on the point of view of the show’s creator and team, see Hughes, 2018 and Clarke, 2018.

¹³ This is the representation on face A of the vase. The inscriptions on the vase leave no doubt on the identification of the scene: AXIAEYΣ in front of Achilles and ΠΕΝΘΕΣΙΛΙΑ in front of Penthesilea. The vase was also signed by the artist: Ἐχέκκίας ἐπιτοίχῃ. British museum, 1836,0224.127. Black-figure Attic amphora by Exekias, dated *circa* 530-525 BCE, found in Vulci. Images, description and bibliographical references: https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1836-0224-127.

¹⁴ Trailer: <https://youtu.be/Dhz00dsSrMk>.

¹⁵ Trailer: <https://youtu.be/K5gJthOya4>.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

production *Asterix & Obelix. Mission Cléopâtre* (directed by Alain Chabat in 2002)¹⁶ was based on the same fictitious stereotypes.

A different representation was proposed by Lyndsey Marshal in the TV Series *Rome* (created by Bruno Heller, William J. MacDonald and John Milius, BBC and HBO, 2005-2007).¹⁷ A concern for “historical accuracy” is displayed: the actress physically resembles some ancient images of Cleopatra.¹⁸

Even when no explicit identification is made, videos for songs by Katy Perry (*Dark Horse*, 2013, directed by Mathew Cullen)¹⁹ and Beyoncé (*Apeshit*, 2018, directed by Ricky Saiz)²⁰ are clearly inspired by Cleopatra. While in *Dark Horse*, Katy Perry draws on the most famous portrayal of the character (Liz Taylor’s), Beyoncé attempts an appropriation and revalorization from an African perspective. Her video’s reference to Cleopatra is more subtle. Shot at the Louvre, *Apeshit* shows a number of Western art masterpieces, including Da Vinci’s *Mona Lisa*²¹, as well as an ancient Egyptian sphynx.²² Whereas the entire video plays on the contrast between black dancers and artworks featuring white figures, the sphynx is the only non-Western, African art piece shown in the video, reflecting an African-American intent of self-identification to an idealized African past. In its attempt to “decolonize” contemporary perception of artwork in the world’s most famous museum, the video falls into another kind of anachronistic misconception of the African (Egyptian) past.

¹⁶ Trailer: <https://youtu.be/DR1a7R5usts>.

¹⁷ Scene with Cleopatra: <https://youtu.be/CKyDjOIT0is>.

¹⁸ The main source is the sculptural portrait attributed to Cleopatra (Altes Museum, Antikensammlung Berlin, 1976.10: [https://arachne.uni-koeln.de/arachne/index.php?view\[layout\]=objekt_item&search\[constraints\]\[objekt\]\[searchSeriennummer\]=53322](https://arachne.uni-koeln.de/arachne/index.php?view[layout]=objekt_item&search[constraints][objekt][searchSeriennummer]=53322)). See also the silver tetradrachm struck in Ascalon, Phoenicia, with the diademed portrait of Queen Cleopatra (British Museum, 1875,1102.3: https://www.britishmuseum.org/collection/object/C_1875-1102-3); silver tetradrachm struck in Syria (British Museum, TC,p237.1.CleMA: https://www.britishmuseum.org/collection/object/C_TC-p237-1-CleMA); seal impression with a similar portrait, Edfu, Upper Egypt (Allard Pierson Museum, 8177.056).

¹⁹ <https://youtu.be/0KSOMA3QBU0>. See commentary by Bièvre-Perrin, 2018a.

²⁰ <https://youtu.be/kbMqWXnpXcA>. See commentary by Bièvre-Perrin, 2018b; Acuff & Kletchka, 2020.

²¹ Musée du Louvre, 779: <https://www.louvre.fr/oeuvre-notices/portrait-de-lisa-gherardini-epouse-de-francesco-del-giocondo>.

²² Musée du Louvre, A23: <https://www.louvre.fr/oeuvre-notices/grand-sphinx-de-tanis>.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

Following these two introductory classes, students' choices and commentaries were notably varied. Our remote seminars included presentations on several films (*Gladiator*, 2000, by Ridley Scott;²³ *Hunger Games*, 2012, by Gary Ross;²⁴ *Astérix et Obélix mission Cléopâtre*, 2002, Alain Chabat; *Alexander*, 2004, by Oliver Stone;²⁵ *300*, 2006, by Zack Snyder;²⁶ and *Troy*, 2004, by Wolfgang Petersen), a painting (*Léonidas aux Thermopyles* by Jean Louis David²⁷), a number of characters (Herakles, Medea, and the athlete Milo of Crotona), and a few less expected themes such as a metal rock band (EX DEO²⁸) and a French animated series (*50 Nuances de Grecs*²⁹).

Their findings were, as usual, a mixed bag, but some produced high-quality commentaries. For example, a group convincingly pinpointed the conservative, radical right-wing ideologies underlying the representation of Sparta and of the Battle of Thermopylae (cf. Bond, 2018) in *300*. A *50 Nuances de Grecs* episode³⁰ ran the gamut of contemporary conservative reactions to a new French law on medically assisted reproduction so explicitly that it facilitated the students' task of analyzing and deconstructing classics reception considerably.

In some cases, the research presented by students lacked a more in-depth critical view. Of course, generally speaking, knowledge of Antiquity has dwindled in recent years, after years of education budget cuts and as opportunities to study Greek or Latin in high school have become very limited. Our students have entered university having had virtually no contact with ancient history or languages. As a result, they struggle to get rid of common contemporary misconceptions about Greeks and Romans. However, most importantly, having also relatively limited knowledge of current events, they still strive to propose deeper political interpretations on the possible (and probable) intentions of producers, writers and directors who tackled specific ancient themes such as Alexander's

²³ Trailer: <https://youtu.be/owK1qxDsElE>.

²⁴ Trailer: <https://youtu.be/mfmrPu43DF8>.

²⁵ Trailer: <https://youtu.be/Bh6LKIdxqCU>.

²⁶ Trailer: <https://youtu.be/UrIbXk7idYA>.

²⁷ Musée du Louvre, INV 26080: <https://www.louvre.fr/oeuvre-notices/leonidas-aux-thermopyles>.

²⁸ For example, *I, Caligula*, song videoclip: <https://youtu.be/NSW01sWSPQY>. See an analysis of classical reception in metal rock music: Swist, 2019.

²⁹ Videos on: <https://www.arte.tv/fr/videos/RC-019877/50-nuances-de-grecs/>. The TV animated series was inspired by a two-volume comic book: <https://www.dargaud.com/bd/50-nuances-de-grecs>.

³⁰ Episode entitled *PMA (procréation mythologiquement assistée – Mythologically assisted procreation)*, a wordplay on *PMA (procréation médicalement assistée – Medically assisted procreation)*: <https://www.arte.tv/fr/videos/077330-028-A/50-nuances-de-grecs-saison-1-28-30/>. On classical reception in animation, see Sulprizio, 2020.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

conquest of Asia or the allied Greek heroes' war on Troy shortly after the American invasion of Iraq in 2003.

Conclusion: Antiquity can be modern to students

The first takeaway from this teaching experiment is that students find it difficult to grasp the interculturality between us and ancient Greeks or Romans. As they have so often heard that our modern world is based on the classical tradition, students are prone to looking at Antiquity in fantasized or anachronistic forms, and to perceive ancient characters either as very primitive or as close forebears who invented most of our modern way of life. While even scholars embrace the common-sense idea that a linear heritage can be traced from classical Antiquity up to our contemporary society, the classical reception approach can raise awareness of the multiple and successive recreations of the Ancient past, in a more practical and visual form than past theoretical warnings (*cf.* Finley, 1968 and 1975; Momigliano, 1990). When very recent media examples used such recreations of the past, classical reception brings the phenomenon in sharp focus for the young generations of university students.

The biggest challenge for students is their lack of knowledge both on Antiquity and on contemporary events. They in turn also struggle to grasp more subtle and nuanced messages: beginning with the *Iliad* and the Trojan war, which must be placed somewhere between fiction and reality, as it features elements of both. The *Iliad* is obviously not a historical narrative, but the poem contains important elements that may constitute an important source for the writing of a realistic history.³¹ Any comment based on the *Iliad* must accordingly recognize that the "original" source as we know it was itself composite, and included descriptions of different time periods (e.g., bronze or iron weapons are both mentioned).

Also, trained Classicists have gained a glimpse of ancient scales of values over the course of their careers and learned to put less stock in the contemporary quest for accuracy. Indeed, throughout Antiquity, Greek and Roman authors constantly reinvented well-known legends, proposing different and alternative versions of the same tale. As future historians

³¹ There are countless bibliographical references on the *Iliad* and on the "Homeric context". However, since Finley (1954), most scholars have tended to acknowledge the composite character of the poems (*Iliad* and *Odyssey*) and of the historical context depicted in this "world of Odysseus", mixing legend and realistic descriptions of different periods from Bronze Age to the Early Iron Age and the "Dark Ages".

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

whose critical sense still needs to be sharpened, our students tend to focus too heavily on the accuracy of representations.

Despite these hurdles, which are not specific to our students, the experience has proved highly rewarding. The classical reception approach proved successful in motivating students to deepen their knowledge on certain elements of the ancient past. Most importantly, the interculturality approach has allowed us to raise awareness of the fact that ancient Greeks and Romans were peoples with different cultures, rather than simply our founding fathers. Having to defend their case study choices, students became personally invested in the work and in their own interpretations. Ultimately, they were in a position to critically decipher some methods of using Antiquity to address contemporary issues in the entertainment industry.

Those students will no longer watch Greeks and Romans on screen through their memory of children's books or Shakespeare. Hopefully, they will now be watching films through a Finleyan critical lens.

References

ACUFF, J.; KLETCHKA, D. C. Liberté, Egalité, Fraternité: A Black Feminist Analysis of Beyoncé Performing "APESHIT" in the Louvre. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 13 (1), 2020, p. 13-36. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v13i01/13-36>.

APOSTOL, R.; BAKOGIANNI, A. (ed.). *Locating Classical Receptions on Screen: Masks, Echoes, Shadows*. Cham, Switzerland: This Palgrave Macmillan, 2018. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-96457-7>.

BAUMAN, Z.; RAUD, R. *Practices of Selfhood*. Cambridge, UK: Polity, 2015.

BENESSAIEH, A. Multiculturalism, Interculturality, Transculturality. In BENESSAIEH, A. (ed.). *Amériques transculturelles - Transcultural Americas*. Ottawa: University of Ottawa Press, 2010, p. 11-38. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1ch78hd.4>.

BERNAL, M. *Black Athena: the Afroasiatic roots of classical civilization*. London: Free Association Books, vol. 1: *The fabrication of ancient Greece 1785-1985*, 1987.

BIÈVRE-PERRIN, F. Divas pop, reines et déesses antiques : la référence à l'Antiquité dans la pop music des années 2000. In: BIÈVRE-PERRIN, F. &

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

PAMPANAY, E. (ed.). *Antiquipop : La référence à l'Antiquité dans la culture populaire contemporaine* [en ligne]. Lyon: MOM Éditions, 2018a: <https://doi.org/10.4000/books.momeditions.3353>.

BIÈVRE-PERRIN, F. Jay-Z, Beyoncé & the Classics (Apeshit). *Antiquipop*, 2018b: <https://antiquipop.hypotheses.org/4097>.

BLANQUART, P. Nouvel individu et interculturalité. *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, 10, 1986, p. 45-52. <https://doi.org/10.3406/chris.1986.1084>.

BOND, Sarah E. This Is Not Sparta. Why the Modern Romance With Sparta Is a Bad One. *Eidolon*, May 7, 2018: <https://eidolon.pub/this-is-not-sparta-392a9ccddf26>.

CLARKE, S. 'Troy: Fall of a City' Team Talk Casting and Diversity in the BBC and Netflix Epic. *Variety*, Feb 23, 2018: <https://variety.com/2018/tv/news/troy-fall-of-a-city-casting-diversity-bbc-netflix-1202707708/>.

CROCE, B. *Teoria e storia della storiografia*. Milano, 2011 [1941].

DERVIN, F. "I find it odd that people have to highlight other people's differences – even when there are none": Experiential learning and interculturality in teacher education. *International Review of Education*, 63, 1, 2017, p. 87-102. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9620-y>.

FINLEY, M. I. *The world of Odysseus*. London: Chatto and Windus, 1954.

FINLEY, M. I. *Aspects of antiquity: discoveries and controversies*. London: Chatto and Windus, 1968.

FINLEY, M. I. *The use and abuse of history*. London: Chatto and Windus, 1975.

HAMMOUCHE, A. Définir l'interculturalité par les situations, les rapports pratiques et symboliques. *Hommes et Migrations*, Hors-série, L'interculturalité en débat, 2008, p. 4-8. <https://doi.org/10.3406/homig.2008.4678>.

HARTOG, F.; REVEL, J. (ed.). *Les usages politiques du passé*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001. Nouvelle édition [en ligne], 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.13822>.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (eds.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

HUGHES, S. Enter the wooden horse. But this time the Trojans tell their side of fall of Troy. *The Guardian*, 27 Jan 2018: <https://www.theguardian.com/tv-and-radio/2018/jan/27/troy-fall-of-city-west-against-east-lovers-siege-homer-bbc-netflix>.

MARTINDALE, C. Introduction. Thinking Through Reception. In MARTINDALE, C.; THOMAS, R. F. (eds.). *Classics and the Uses of Reception*. Oxford: Blackwell, 2006, p. 1-13. <https://doi.org/10.1002/9780470774007.ch>.

MIGNOLO, W. D. The Darker Side of the Renaissance: Colonization and the Discontinuity of the Classical Tradition. *Renaissance Quarterly*, vol. 45, n. 4, 1992, p. 808-828. <https://doi.org/10.2307/2862638>.

MOMIGLIANO, Arnaldo. *The Classical Foundations of Modern Historiography*. Berkeley: University of California Press, 1990.

PADILLA PERALTA, D. *Undocumented: A Dominican Boy's Odyssey from a Homeless Shelter to the Ivy League*. New York: Penguin Books, 2015a.

PADILLA PERALTA, D. From Damocles to Socrates. The Classics in/of Hip-Hop. *Eidolon*, 2015b: <https://eidolon.pub/from-damocles-to-socrates-fbda6e685c26>.

RAUTENBERG, M. L'interculturel, une expression de l'imaginaire social de l'altérité. *Hommes et Migrations*, Hors-série, L'interculturalité en débat, 2008, p. 30-44. <https://doi.org/10.3406/homig.2008.4681>.

ROLLINGER, R.; GUFLER, B.; LANG, M.; MADREITER I. (ed.) *Interkulturalität in der Alten Welt. Vorderasien, Hellas, Ägypten und die vielfältigen Ebenen des Kontakts*. Wiesbaden: Harrassowitz, 2010.

SAID, E. *Orientalism*. New York: Vintage, 1978.

Da SILVA, G.J. *História antiga e usos do passado. Um estudo de apropriações da Antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944)*. São Paulo: Annablume, 2007.

Da SILVA, G. J.; FUNARI, P. P.; SENNA GARRAFFONI. R. Recepções da Antiguidade e usos do passado: estabelecimento dos campos e sua presença na realidade brasileira. *Revista Brasileira de História*, v. 40, n. 84, 2020, p. 43-66. <https://doi.org/10.1590/1806-93472020v40n84-03>.

SMOLCIC, E.; ARENDS, J. Building Teacher Interculturality: Student Partnerships in University Classrooms. *Teacher Education Quarterly*, v. 44, n. 4, 2017, p. 51-73. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/90014089>.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 - 2021.1. p. 210-226.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13791

SULPRIZIO, C. Cartoon Classics: The Trojan War in Modern Animation. *Antiquipop*, 2020: <https://antiquipop.hypotheses.org/eng/9185eng>.

SWIST, J. J. Why is Heavy Metal Music Obsessed with Ancient Sparta? *SCS-blog* [Society for Classical Studies' blog], Dec 27, 2019: <https://classicalstudies.org/scs-blog/jeremy-j-swist/blog-why-heavy-metal-music-obsessed-ancient-sparta>.

TRUSTY, D. A Classicist Reviews Troy: Fall of a City. *SCS-blog* [Society for Classical Studies' blog], Apr 15, 2018: <https://classicalstudies.org/scs-blog/debra-trusty/blog-classicist-reviews-troy-fall-city>.

VLASSOPOULOS, K. *Unthinking the Greek polis: ancient Greek history beyond Eurocentrism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

WHITE, B. Interculturalité. *Anthropen.org*. Paris, 2018. <https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.082>.

ISSO É SPARTA...? UM PROJETO DE ENSINO EXPERIMENTAL SOBRE ESPARTA EM GUERRA

Elena Franchi¹

Resumo

Este artigo descreve uma proposta de ensino desenvolvida para alunos de bacharelado matriculados em um curso sobre a antiga Esparta totalizando 30 horas. Uma introdução ao ensino da antiga Esparta e as dificuldades que ela apresenta em termos de didática (seção 2) é seguido por uma seção que ilustra o método de ensino escolhido, ou seja, co-ensino com especialistas no assunto, na forma de uma série de três webinars com duração de duas horas cada, fazendo parte do curso maior (seção 3). Segue-se uma seção (4) que descreve as estratégias de ensino específicas adotadas durante os workshops de apoio, nomeadamente atividades entre pares, CLIL (Conteúdo e Aprendizagem Integrada de Línguas) e sala de aula invertida, depois uma seção adicional (5) focada nas estratégias de consolidação. O artigo conclui com foco no feedback dos alunos e uma avaliação provisória (6).

Palavras-chave

Ensino de história espartana; estratégias didáticas; retorno estudantil.

¹ Professora Doutora – Università degli Studi di Trento, Trento, Itália. E-mail: elena.franchi@unitn.it

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 228-248.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

Abstract

This article describes a teaching proposal developed for bachelor-level students enrolled in a course on ancient Sparta totalling 30 hours. An introduction to the teaching of ancient Sparta and the difficulties it poses in terms of didactics (section 2) is followed by a section illustrating the chosen teaching method, i.e. co-teaching with specialists on the subject, in the form of a series of three webinars lasting two hours each, forming part of the larger course (section 3). This is followed by a section (4) describing the specific teaching strategies adopted during supporting workshops, namely peer-to-peer activities, CLIL (Content and Language Integrated Learning), and flipped classroom, then a further section (5) focussing on the consolidation strategies. The article concludes with a focus on student feedback and a provisional assessment (6).

Key-words

Teaching Spartan history; teaching strategies; student feedback

Introdução

O projeto de ensino descrito neste artigo é o resultado de muitos anos de reflexão sobre um problema: como a história da antiga Esparta pode ser bem ensinada aos alunos do primeiro ano de bacharelado?

O grupo-alvo do projeto foi composto por alunos do primeiro ano de bacharelado de um curso de licenciatura de três anos em Filosofia e Patrimônio Cultural (Departamento de Humanidades, Universidade de Trento, Itália). Em muitos casos, os alunos não conheciam a literatura grega ou a Grécia antiga e, portanto, não liam fontes antigas; em alguns casos, eles tinham feito muito pouco de história antiga no ensino médio; e em alguns casos eles tinham uma paixão pela imagem moderna da antiga Esparta reproduzida em filmes, quadrinhos, eventos esportivos ou videogames. Tudo isso teve que ser levado em consideração no curso de 30 horas de História da Grécia Antiga.

No caso deste projeto específico, realizado no ano letivo 2020-2021, decidiu-se propor uma combinação de vários meios e estratégias: 24h de aulas tradicionais e 6h de webinars realizados por especialistas da antiga Esparta (outros além do total de 30h do curso), precedidas e seguidas de oficinas opcionais de preparação/consolidação, nas quais foram propostas estratégias de tutoria por pares, sala de aula invertida e atividades CLIL. Este artigo se concentra nos webinars e nas atividades de apoio.

1. Ensinar sobre a antiga Esparta: um árduo desafio

"Isto é Sparta? A história por trás do filme '300'" é o título de uma famosa entrevista dada por Paul Cartledge ao jornal americano USA Today alguns dias antes do lançamento do conhecido filme "300" (6 de abril de 2007.² O título do artigo tomou as palavras ditas por Butler-Leonidas e as converteu, por meio do acréscimo de um ponto de interrogação e do consequente efeito de surpresa misturado com ironia, em uma pergunta/exclamação retórica que insinuava o conteúdo da entrevista. Um especialista de renome internacional na antiga Esparta, Cartledge - que havia visto uma

² Artigo de Dan Vergano: https://web.archive.org/web/20070323114134/http://www.usatoday.com/tech/science/columnist/vergano/2007-03-05-300-history_N.htm

300 é um filme de ação histórico americano co-escrito e dirigido por Zack Snyder e baseado na série de quadrinhos de 1998 de mesmo nome por Frank Miller e Lynn Varley. O filme define o cenário para a Batalha das Termópilas e o sacrifício dos 300 liderados por Leônidas.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 5, n. 1, 2021.1 p. 231-248

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

prévia do filme - foi convidado a comentar sobre a confiabilidade histórica de certos detalhes. A entrevista e o filme provocaram um debate entre o público em geral. O problema da miragem espartana (a tendência de idealizar certos aspectos da sociedade espartana)³ estendeu-se mais uma vez além das fronteiras da pesquisa acadêmica e da erudição. Uma Esparta hiper militarista devotada ao sacrifício extremo ("Vencer ou morrer!") - este foi o quadro pintado pela mídia como '300' - induziu os estudantes de história grega a fazer perguntas após perguntas no final de suas aulas sobre Esparta. Ensinar a antiga Esparta tornou-se mais difícil.

Nunca foi fácil. Em seu *Le Mirage Spartate. Étude sur l'idéalisation de Sparte dans l'antiquité grecque de l'origine jusqu'aux Cyniques* (Paris, E. de Boccard, 1933-1943) François Ollier chamou a atenção para os múltiplos níveis de idealização que a antiga Esparta havia sofrido. Alguns processos de 'estereotipagem' tiveram suas raízes na antiguidade e desempenharam uma função precisa em certos círculos intelectuais Atenienses (e não apenas). A partir de Ollier, as pesquisas começaram a voltar com um olhar renovado sobre a documentação. Numerosos estudiosos realizaram um trabalho analítico que esclareceu muitos aspectos da história e da sociedade espartana⁴. No contexto deste processo moderadamente revisionista, académicos como Chrysanthi Gallou, Stephen Hodkinson e Annalisa Paradiso desempenharam um papel fundamental: por isso foram convidados a ministrar um webinar no âmbito do curso de licenciatura "História Grega II".

Os três webinars, cada um com duração de duas horas, foram ministrados em conjunto com o professor do curso. As vantagens do co-ensino eram múltiplas do ponto de vista didático. Por um lado, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir especialistas sobre o assunto. Por outro lado, puderam beneficiar da articulação e mediação proporcionada pelo docente do curso, que indicou vários links com o conteúdo do resto do curso e introduziu recursos de apoio, como será detalhado na próxima seção.

2. Co-ensino sobre a antiga Esparta. Especialistas líderes e estratégias de mediação

³ A expressão foi introduzida por Ollier 1933-1943; ver também Tigerstedt, 1965-1977.

⁴ Sobre a miragem espartana ver esp. Hodkinson, 1997: 83-97; Flower 2002; Hodkinson-Morris, 2012; Powell 2017. A necessidade de não cair em uma hipercritica legitimada pela miragem á assinalada por Figueira, 2016, que se refere à armadilha de descartar tudo como produto da miragem.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 5, n. 1, 2021.1 p. 231-248

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

Os três webinars formaram uma série intitulada "This is Sparta? Webinar series on Sparta at war". Em suas palestras, Gallou, Hodkinson e Paradiso propuseram uma desconstrução dos estereótipos antigos e modernos dos espartanos em guerra. Do enterro de guerreiros ao militarismo da sociedade espartana e ao papel das mulheres na guerra, os participantes foram convidados a refletir sobre a complexidade da documentação antiga e o engano de certas categorias, antigas e modernas.

O primeiro webinar ocorreu em 28.10.2020 e foi ministrado por Chrysanthi Gallou (Univ. de Nottingham), que falou sobre "A Morte do 'Sepultamento do Guerreiro'". Novas Abordagens para o Estudo de Enterros com Armas na Laconia da Idade do Bronze'. Professor Associado da Universidade de Nottingham e diretor do Centro de Estudos Espartanos e Peloponesos, Gallou propôs uma análise dos sepultamentos na Lacônia micênica, prestando atenção especial aos chamados 'sepultamentos de guerreiros', nos quais as armas eram frequentemente colocadas ao lado dos mortos. Com base em investigações recentes que destacaram a conveniência de combinar a análise de objetos enterrados com o falecido com uma análise osteológica dos restos mortais, Gallou introduziu uma abordagem crítica à categoria talvez excessivamente usada de 'enterro guerreiro' e chamou a atenção para a ligação entre as armas e os mecanismos de exibição de prestígio das elites. O webinar foi realizado em inglês.

Em 19 de novembro de 2020, foi a vez de Stephen Hodkinson, professor emérito da Universidade de Nottingham e especialista em Esparta de renome mundial. Em sua palestra ("Profissionalismo, Treinamento e Organização no Exército Espartano Clássico"), Hodkinson chamou a atenção para a questionabilidade da crença generalizada entre os modernos de que os espartanos eram soldados profissionais que dedicavam todo o seu tempo à guerra ou ao treinamento para a guerra. Não se pode argumentar que a superioridade do exército espartano dependia da intensidade de seu treinamento hipoteticamente abrangente. Afinal, os espartanos também se dedicavam a outras atividades além do treinamento bélico e, em todo caso, o foco deste último não era tanto a habilidade militar, mas a aptidão geral adquirida através das atividades recreativas características também praticadas por outras elites gregas. O webinar foi realizado em inglês.

O último webinar foi realizado em 10 de dezembro de 2020 pela professora Annalisa Paradiso (Universidade de Basilicata), especialista no papel da mulher na sociedade espartana ("Lampito, la guerra, la pace"). Partindo da observação de que todos os protagonistas de *Lysistrata* de Aristófanes (411

aC) têm nomes 'falados', Annalisa Paradiso investigou a origem do nome do espartano Lampito.

A análise das fontes revelou, por um lado, que o nome Lampito é raro e, por outro, que o nome foi dado a uma filha euripontidiana, esposa e mãe de três reis de Esparta (Leotíquidas II, Arquidamos II e Ágis II). Não parece coincidência que Aristófanes confie o processo de paz em Esparta a uma mulher com o mesmo nome da mãe de Ágides, na época da Guerra do Peloponeso e na época da ocupação espartana de Dequeleia pelo mesmo rei. O webinar foi realizado em italiano.

A série de webinars foi organizada pelo Laboratório de Civilização Antiga do CeASHum (Centro de Estudos Avançados) e pelo programa de doutorado “Formas de Intercâmbio Cultural” do Departamento de Humanidades de Trento e, como tal, foi aberto também a especialistas e doutorandos que não precisou de atividades de apoio para preparação e consolidação. De fato, as atividades de co-ensino e apoio estavam abertas apenas para estudantes de nível de bacharelado e especificamente construídas em torno de suas necessidades educacionais.

O objetivo do co-ensino, entendido em um sentido mais amplo⁵, era tornar as palestras especializadas acessíveis aos alunos do primeiro ano do bacharelado. Para isso, o professor do curso implementou várias estratégias de mediação e facilitação de conteúdos:

- Acordado com os especialistas sobre temas que se enquadram bem no programa e ao mesmo tempo procurou adaptar o programa do curso às suas intervenções, incluindo conteúdos comuns ou preparatórios
- Forneceu aos alunos materiais preparatórios úteis, como artigos, podcasts e vídeos
- Precedeu cada webinar com uma introdução reiterando os links com o conteúdo do curso
- Seguiu cada webinar com um comentário reiterando os links com o conteúdo do curso
- Estava disponível para conversar com os alunos tanto por e-mail quanto em um fórum dedicado sobre suas dúvidas e curiosidades, antes e depois de cada webinar.

⁵ Sobre co-ensino, ver Roth-Tobin (2005), com literatura anterior.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 5, n. 1, 2021.1 p. 231-248

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

Além disso, o docente colaborou com os tutores, ou seja, os alunos mais avançados responsáveis por apoiar os menos avançados, para organizar mais atividades de apoio. Estes são descritos na próxima seção.

3. Preparando Conteúdos de Aprendizagem. Esparta Antiga Mediada por meio de atividades em pares CLIL e sala de aula invertida

4.1 Tutoria de pares: Alunos ajudam alunos

Cada webinar foi precedido por um workshop de preparação realizado com o apoio de tutores, ou seja, alunos 'mais velhos' selecionados para atividades de tutoria por pares.

A tutoria por pares tem vantagens importantes.⁶ Normalmente os tutores são alguns anos mais velhos e mais experientes. Fizeram os exames para os quais agora dão apoio e obtiveram bons resultados neles. Além disso, foram entrevistados para mostrar que possuem boas habilidades sociais e aptidão para tutoria, pelo que foram considerados adequados para a função.

O apoio de tutores é eficaz em muitos casos. Por exemplo, um aluno pode achar difícil falar livremente sobre suas deficiências com o professor, mas ser menos desajeitado com o tutor. O tutor pode atuar como uma espécie de intermediário entre o aluno e o professor, ele/a pois ocupa uma espécie de espaço mediano do ponto de vista da idade, cultura, experiência e ciência. O tutor também tem uma formação muito mais parecida com a do aluno, enquanto o professor se lembra da formação que teve quando era aluno em um contexto mais distante e às vezes muito diferente.

Depois, há casos específicos diretamente relacionados ao conteúdo de aprendizagem que escolhemos para esta proposta de ensino, a saber, Esparta Antiga. Aqueles que frequentam o curso de História Grega II são um grupo misto. Alguns sabem grego antigo, outros não. Alguns estudaram história antiga no ensino médio com certa profundidade, outros nem tanto. Alguns leram Sparta and Lakonia de Cartledge, outros mal tiveram acesso à entrevista evocada na abertura deste artigo. Alguns leram algumas páginas de Xenofonte sobre Esparta, outros têm a imagem de Esparta transmitida por filmografia ou videogame.

Os tutores, que são da mesma geração, são mais propensos a conhecer (pelo menos uma parte) dessa formação e, portanto, mais propensos a

⁶ Ver esp. Munley- Garvey- McConnel 2010, com literatura anterior.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 5, n. 1, 2021.1 p. 231-248

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

orientar os alunos a desenvolver uma abordagem crítica do que o professor, que pode intervir mais tarde, quando for a hora ler as fontes antigas (mesmo que apenas em tradução) e estudar a antiga Esparta em nível universitário.

4.2 Sala de aula invertida

Os tutores propuseram a análise de um artigo científico escrito pelo palestrante de cada webinar: o palestrante foi solicitado a selecionar um artigo acessível no idioma e sobre o tema do webinar. Os alunos foram convidados a ler o artigo antes da oficina de preparação ministrada pelos tutores.

Trata-se de uma conhecida prática de ensino que, nos anos mais recentes, a didática aprimorou e deu uma nomenclatura precisa, a “sala de aula invertida”.

Em uma aula convencional, os alunos devem tentar entender o que está sendo dito e desenvolver os estímulos que recebem enquanto o professor está falando. Eles podem não ter tempo para pensar sobre o que está sendo dito e podem perder pontos importantes porque estão tomando notas. Mas acima de tudo, eles podem não ter tempo para desenvolver suas próprias reflexões e absorver as palavras do professor. Depois, os alunos fazem a lição de casa e estudam o material por conta própria. Quanto aos alunos mais fracos, eles leem suas anotações de aula e tentam se lembrar do que ouviram, mas não tiveram tempo de escrever, deduzindo pontos que podem ter perdido. Mesmo os melhores alunos podem não ser capazes de assimilar e processar todos os estímulos recebidos na aula.

O problema surgiu pela primeira vez na matemática e, portanto, não é por acaso que os professores de matemática foram os primeiros a introduzir a metodologia de sala de aula invertida. Eles literalmente inverteram os passos comuns: os alunos primeiro tentam entender uma teoria por conta própria em casa, fora do controle do professor, mas com o apoio de materiais fornecidos pelo professor; então eles praticam o que aprenderam em sala de aula com o apoio do professor (Strayer, 2012; Behringer, 2014; Lehmann et al., 2015; Fischer-Spannagel, 2012). O tempo de aula é assim dedicado à aplicação e discussão de conceitos. Isso também dá aos professores uma oportunidade melhor para detectar erros no pensamento (Zanin, 2006; Garrison e Kanuka, 2004; Klippel, 2003; Johnson et al., 2014).

Até onde sei, a metodologia da sala de aula invertida se espalhou mais no ensino de matemática do que em outras disciplinas, como história (pelo menos não na forma definida pela ciência da educação). No entanto, em

certas situações e contextos, oferece uma alternativa viável. Os alunos estudam o conteúdo em casa e as aulas podem ser dedicadas a contar histórias, debates, estratégias entre pares, laboratórios de história e assim por diante.

O professor escolhe um tópico, as habilidades de estudo que deseja melhorar e as mídias mais apropriadas para o aprendizado independente sobre o tópico escolhido. Ele/Ela prepara a mídia apropriada para preencher as lacunas de aprendizado, dando aos alunos uma versão simplificada de uma lição e, em seguida, aumentando gradualmente sua complexidade, dificuldade e sofisticação ao longo do tempo (andaimes).

Este foi o objetivo das oficinas ministradas pelos tutores de história. Nesse caso, a metodologia da sala de aula invertida foi usada para preparar os alunos para acompanhar os webinars dos especialistas. Os alunos foram solicitados a ler os seguintes artigos/fontes antes da oficina de preparação ministrada pelos tutores:

Antes do webinar realizado por Gallou:

GALLOU, Chrysanthi. *Death in Mycenaean Laconia. A Silent Place*. Oxford: Oxbow Books. 2020, 127-129 ("Funerary offerings and their relation to age, gender and status: from warlords to little perishers")

GEORGANAS, Iannis. 'Warrior graves' vs. warrior graves in the Bronze Age Aegean. In: HORN, Christian. KRISTIANSEN, Kristian (eds.). *Warfare in Bronze Age Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018, 209-218.

Antes do webinar realizado por Hodkinson:

HODKINSON, Stephen. Sparta and War: Myths and Realities, In *The Historian. The Magazine of the Historical Association*, London: Historical Association, 144, 2020, 16-21

Antes do webinar realizado por Paradiso:

PARADISO, Annalisa. L'exercice du pouvoir royal: Agésilas, Cynisca et les exploits olympiques, In *Ktèma : civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, Strasbourg : PUS, 15, 2015, 199-207

Aristophanes, *Lysistrata*

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 5, n. 1, 2021.1 p. 231-248

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

Aqueles que quiseram saber mais foram convidados a assistir aos seguintes vídeos e podcasts de Hodgkinson:

Os militares na antiga Esparta (2021): Ithaca Bound podcast, 2021

Guerra Grega e a Miragem Espartana (2020): Um webinar realizado em 15 de julho de 2020 como parte da série Wolfson (Ancient) Warfare Wednesdays.

Classical Sparta (2019: Parte 1): A primeira de duas entrevistas em podcast feitas para a History Teachers Association of New South Wales, agosto de 2019. Entrevistador: Jonathon Dallimore

Classical Sparta (2019: Parte 2): A segunda de duas entrevistas em podcast feitas para a History Teachers Association of New South Wales, agosto de 2019. Entrevistador: Jonathon Dallimore

New Approaches to Classical Sparta (2019): Uma palestra proferida no Lakeside Arts Centre, University of Nottingham, em fevereiro de 2019.

Conheça os espartanos (2011). Entrevista em vídeo feita para o site Classics Confidential, abril de 2011. Entrevistador: Elton Barker

Na fase de leitura/ouvir/observação em casa, os alunos tiveram a oportunidade de explicar o que leram durante a oficina conduzida pelos tutores. Assim, a oficina alternou entre diferentes fases: fases em que os alunos resumiam o que haviam lido; fases em que os tutores configuram uma análise orientada dos mesmos artigos; fases em que os tutores propuseram uma análise aprofundada por meio da leitura de fontes citadas nos artigos; fases em que os alunos fizeram perguntas ou propuseram temas para discussão.

A professora, que supervisionou a escolha das leituras de casa e o planejamento da oficina realizada pelos tutores, não participou da oficina propriamente dita, justamente para que esta mantivesse um clima de troca entre pares. Ao final da oficina, o professor realizou uma sessão de perguntas e respostas com os tutores. A colaboração e troca contínua entre professor e tutores também foi necessária por outro motivo: a oficina preparatória incluiu atividades em outras línguas que não a língua materna dos alunos, para as quais uma metodologia CLIL (Conteúdo e Aprendizagem de Linguagem Integrada) foi parcialmente aplicada.

4.3 Esparta Antiga e a Abordagem CLIL. Entendendo um mundo diferente em um idioma diferente

Muitas vezes o idioma do artigo (e dos podcasts ou vídeo) e o idioma do webinar em si não era a língua materna dos alunos. Os cursos de história grega discutidos aqui são ministrados em italiano, mas a maioria dos webinars e da literatura científica é em inglês. Por isso, antes e durante a oficina de preparação, foram planejadas atividades para que mesmo os alunos menos fluentes em inglês pudessem compreender o conteúdo do webinar e interagir o máximo possível no debate subsequente. A programação destas atividades foi inspirada no método CLIL.

A metodologia CLIL representa uma forma adequada de montar pacotes didáticos para aulas de história. Em uma abordagem CLIL, os alunos adquirem conhecimento e compreensão do objeto de ensino ao mesmo tempo em que aprendem e usam a língua-alvo, que não é a língua nativa dos alunos. Em outras palavras, o conteúdo leva ao aprendizado de idiomas.⁷ CLIL permite a incorporação de habilidades críticas e estratégias de aprendizagem, e leva ao mesmo tempo a um rico desenvolvimento linguístico (habilidades de coleta de informações, habilidades de organização, habilidades de análise). No caso específico do projeto de aprendizagem analisado neste artigo, graças às atividades do CLIL, os alunos abordaram os temas do webinar sobre a guerra em Esparta através de atividades realizadas em inglês. Estes eram baseados em tarefas e, portanto, envolviam simultaneamente suas habilidades em inglês.

Algumas atividades foram realizadas individualmente em casa antes da oficina de preparação; outros foram preparados com antecedência, mas também apresentados, compartilhados e discutidos na oficina de preparação; outros foram elaborados pelos tutores e apresentados aos alunos durante a oficina de preparação:

- extrapolação (dos artigos) da micro linguagem (antes da oficina de preparação)
- elaboração de um glossário (antes do workshop de preparação)

⁷ De acordo com Mehisto (2012: 52-53) CLIL descreve uma “uma abordagem de ensino e aprendizagem com foco duplo em que a L1 e um idioma adicional [...] são usados para promover o domínio do conteúdo e a aquisição do idioma para níveis predefinidos”. Ver também Meyer 2010; Ricci Garotti 2012 a; 2012b; 2014; Zanin 2012.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 5, n. 1, 2021.1 p. 231-248

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

- reescrita com reutilização da micro linguagem extrapolada (por exemplo, resumindo) (antes do workshop de preparação)
- criação e discussão de recursos visuais como slides, flashcards, fotos, gráficos, mapas mentais sobre o tema do webinar (antes e durante a oficina de preparação)
- criação e discussão de blogs sobre o tema do webinar (antes e durante a oficina de preparação)
- criação e discussão de vídeos curtos no YouTube sobre o tema do webinar (antes e durante a oficina de preparação)
- resumir oralmente o conteúdo de artigos/vídeos/podcasts usando termos técnicos (durante a oficina de preparação)

Ao compreender aspectos da antiga sociedade espartana e reexplicá-los, os alunos foram incentivados a estimular e praticar estruturas em um idioma diferente de sua língua materna. Isso os preparou para entender melhor os webinars e interagir com os especialistas.

4. Consolidando conteúdos de aprendizagem

Após cada webinar, foi oferecido mais uma oficina de consolidação ministrada pelos tutores, dedicada à reflexão sobre os principais pontos do relatório e à releitura e análise das fontes propostas pelo palestrante.

Os tutores coletaram todas as fontes citadas pelo palestrante do webinar e ofereceram uma leitura detalhada delas durante o workshop. Eles então analisaram os argumentos mencionados pelo palestrante do webinar e os discutiram com os alunos.

Tanto a oficina de preparação quanto a de consolidação eram opcionais, mas foram bem atendidas.

5. Feedback do aluno e avaliação provisória

Conforme mencionado acima, as atividades de preparação e consolidação para o webinar eram opcionais, mas contaram com a participação de quase todos os alunos. No exame, os alunos demonstraram uma boa compreensão do conteúdo dos webinars e ofereceram ideias originais sobre os tópicos abordados. Os alunos envolvidos também foram entrevistados após a atribuição de sua nota. Durante essas entrevistas orais, os alunos expressaram seu apreço pelas atividades propostas; em

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 5, n. 1, 2021.1 p. 231-248

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

particular, afirmaram que se sentiram muito estimulados com a ideia de ouvir palestras ministradas por especialistas de renome mundial sobre o assunto e que não se sentiram intimidados com as atividades de apoio oferecidas.

Evidências disso já foram fornecidas: por mais de uma hora após cada webinar, os alunos fizeram perguntas em inglês em um feed ao vivo do YouTube assistido por mais de 150 participantes. Houve também algum feedback negativo: um pequeno número de alunos (cerca de 3%) reclamou de dificuldades em acompanhar os webinars.

O projeto também afetou os alunos talentosos e os próprios tutores. Entre os primeiros, muitos decidiram aprofundar a história grega, ler mais ensaios sobre o tema proposto e, em alguns casos, desenvolver certos temas para dissertação; este desenvolveu uma vocação de professor e muitas vezes me consultou sobre questões de ensino; em um caso, eles desenvolveram a ambição de uma carreira universitária e, em seguida, iniciaram um doutorado.

Tab. 1

Unidade de aprendizagem	Data	Contexto	Atividades	Participantes	Meios e estratégias
A Morte do 'Sepultamento do Guerreiro'? Novas abordagens para o estudo de enterros com armas na Laconia da Idade do Bronze	14 a 21 de outubro de 2020.	Tarefa de casa (sala de aula invertida)	Leitura de artigos Ouvindo podcasts Visualização de vídeos CLIL-atividades	Alunos	Sala de aula invertida, CLIL
A Morte do 'Sepultamento do Guerreiro'? Novas abordagens para o estudo	21.10.2020	Preparação para a oficina	Resumir e debater as atividades de casa	Alunos, tutores.	Tutorial por pares-CLIL

de enterros com armas na Laconia da Idade do Bronze					
A Morte do 'Sepultamento do Guerreiro'? Novas abordagens para o estudo de enterros com armas na Laconia da Idade do Bronze	28.10.2020	Webinar	Palestrade Ch. Gallou	Alunos, tutor, professor/professora e especialista.	Webinar realizado por especialistas líderes, coaching e estratégias de mediação
A Morte do 'Sepultamento do Guerreiro'? Novas abordagens para o estudo de enterros com armas na Laconia da Idade do Bronze	30.10.2020	Consolidação da oficina	Analisando fontes antigas, debatendo sobre os principais argumentos mencionados pelo orador	Alunos, tutor.	Tutorial em pares - CLIL
Profissionalismo, Treinamento e Organização no Exército Espartano Clássico	05 a 12 de novembro de 2020	Tarefa de casa (sala de aula invertida)	Leitura de artigos Ouvindo podcasts Visualização de vídeos CLIL-atividades	Alunos	Sala de aula invertida, CLIL
Profissionalismo, Treinamento e Organização	12.11.2020	Preparação para oficina	Resumo e debate sobre a lição de casa	Alunos, tutores	Tutorial em pares, CLIL

no Exército Espartano Clássico					
Profissionalismo, Treinamento e Organização no Exército Espartano Clássico	19.11.2020	Webinar	Palestra de St. Hodkinson	Alunos, tutor, professor e especialista	Webinar realizado por especialistas líderes, coaching e estratégias de mediação
Profissionalismo, Treinamento e Organização no Exército Espartano Clássico	23.11.2020	Consolidação da oficina	Analisando fontes antigas, debatendo sobre os principais argumentos mencionados pelo orador	Alunos e tutores	Tutorial em pares, CLIL
Lampito, la guerra, la pace	01-03.12.2020	Tarefa de casa (sala de aula invertida)	Leitura de artigos Ouvindo podcasts Assistir vídeos. Atividades CLIL	Alunos	Sala de aula invertida, CLIL
Lampito, la guerra, la pace	03.12.2020	Preparação para oficina	Resumo e debate sobre as atividades	Alunos, tutores.	Tutorial em pares, CLIL
Lampito, la guerra, la pace	10.12.2020	Webinar	Palestra de A. Paradiso	Alunos, tutor, professor,	Webinar realizado por

				especialista.	especialistas líderes, coaching e estratégias de mediação
Lampito, la guerra, la pace	11.12.2020	Consolidação de oficina	Analisando fontes antigas, debatendo sobre os principais argumentos mencionados pelo orador	Alunos, tutores	Tutorial em pares, CLIL

Referências bibliográficas

BEHRINGER, Nicole. *Flipped classroom: Der Unterricht wird auf den Kopf gestellt*. 2014: http://wissensdialoge.de/flipped_classroom.

BRAME, Cynthia J. *Flipping the Classroom*. Center for Teaching – Vanderbilt University 2012: available from <http://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/flipping-the-classroom/>

CARTLEDGE, Paul. *Sparta and Lakonia. A Regional History 1300–362 BC*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

FISCHER, Maik. SPANNAGEL, Christian. *Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesungen*. In: Desel, Joerg. Haake, Joerg M. Spannagel, Christian (eds.). *DeLFI 2012- Die 10. E-learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik*. Bonn: Köllen, 2012, 225-36.

FLOWER, Michael A. *The Invention of Tradition in Classical and Hellenistic Sparta*. In: POWELL, Anton. HODKINSON, Stephen. (eds.) *Sparta: Beyond the Mirage*, London & New York – Swansea: Classical Press of Wales, 2002, 191-217.

GALLOU, Chrysanthi. *Death in Mycenaean Laconia. A Silent Place*. Oxford: Oxbow Books. 2020, 127-129 (“Funerary offerings and their relation to age, gender and status: from warlords to little perishers”)

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 5, n. 1, 2021.1 p. 231-248
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

GEORGANAS, Iannis. 'Warrior graves' vs. warrior graves in the Bronze Age Aegean. In: HORN, Christian. KRISTIANSEN, Kristian (eds.). *Warfare in Bronze Age Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018, 209-218.

GARRISON, D.Randy. KANUKA, Heather. *Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education*. *InternetHighEduc* (<https://www.sciencedirect.com/journal/the-internet-and-higher-education>) 7, 2, 2004, 95-105.

HODKINSON, Stephen. *The Development of Spartan Society and Institutions in the Archaic Period*. In: MITCHELL, L.G. RHODES, P. (eds.) *The Development of the polis in Archaic Greece*. London: Routledge, 1997, 241-74.

HODKINSON, Stephen. *Sparta and War: Myths and Realities*, In *The Historian. The Magazine of the Historical Association*, London: Historical Association, 144, 2020, 16-21

HODKINSON, Stephen. MORRIS, Ian. M. (eds.) *Sparta in Modern Thought: Politics, History and Culture*. Swansea: Classical Press of Wales, 2012.

JOHNSON, Larry. ADAMS BECKER, Samantha. ESTRADA , Victoria. FREEMAN, Alex. *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*: <https://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.

KLIPPEL, Friederike. *New Prospects or Imminent Danger? The Impact of English Medium Instruction on Education in Germany*. *Prospect*, Berlin: Springer, 18, 1, 2003, 68-81.

LEHMANN, Katja. OESTE, Sarah. JANSON, Andreas. SÖLLNER, Matthias. *Flipping the Classroom – IT-unterstützte Lerneraktivierung zur Verbesserung des Lernerfolges einer universitären Massenlehrveranstaltung*. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, Berlin: Springer, 1, 52, 2015, 1-15.

MEHISTO, Peeter. *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*. Cambridge: International Examinations, 2012.

MEYER, Oliver. *Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching*. In: EISENMANN, Maria. SUMMER, Theresa. (eds), *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2010, 295-310.

MUNLEY, Vincent .G. EOGHAN, Garvey. MCCONNELL, Michael J. *The Effectiveness of Peer Tutoring on Student Achievement at the University Level*. *The American Economic Review*, Pittsburgh: American Economic Association, 100, 2, May 2010, Papers and Proceedings of the One Hundred

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 5, n. 1, 2021.1 p. 231-248
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

Twenty Second Annual Meeting of the American Economic Association, 277-282

OLLIER, François. *Le Mirage Spartiate. Étude sur l'idéalisation de Sparte dans l'antiquité grecque de l'origine jusqu'aux Cyniques*. Paris: E. de Boccard, 1933-1943.

PARADISO, Annalisa. *L'exercice du pouvoir royal: Agésilas, Cynisca et les exploits olympiques*, In *Ktèma : civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, Strasbourg : PUS, 15, 2015, 199-207

POWELL, Anton. HODKINSON, Stephen. (eds.) *Sparta: Beyond the Mirage*. London & New York – Swansea: Classical Press of Wales, 2002.

RICCI GAROTTI, Federica. Un framework in tre livelli per CLIL. In: RICCI GAROTTI, F. MUSCARÀ, G. (eds), *CLIL: un nuovo laboratorio per la scuola italiana*. Trento: Tangram, 2012. 15-69 (=2012a).

RICCI GAROTTI, Federica. *Il code switching o le frasi miste*. In: RICCI GAROTTI, F. (ed.). *L'acquisizione del tedesco per i bambini*. Trento: Università degli Studi di Trento, 2012, 167-211 (=2012b).

RICCI GAROTTI, Federica. *Aspetti e problemi della ricerca CLIL. La ricerca*. Torino: Loescher, n.s. 2, 6, 2014, 24-30.

ROTH, Wolff-Michael. TOBIN, Kenneth. Co-teaching: *From Praxis to Theory. Counterpoints*. Pieterlen-Bern: Peter Lang, Teaching Together, Learning Together 294, 2005, 5-26.

STRAYER, Jeremy .F. *How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation*. *Learning Environments Research*. Berlin: Springer, 15, 2, 2012, 171-93.

TIGERSTEDT, Eugène N. *The Legend of Sparta in Classical Antiquity*. 3 voll. Lund: Almqvist & Wiksell, 1965-1978.

ZANIN, Renata. *Jenseits der Interferenz. Aspekte der Fehleranalyse*. In: WIATER, Walter. VIDESOTT, Gerda (eds.). *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 2006, 71-85.

ZANIN, Renata. *Sprechhandlungen und Sprachkultur. CLIL-Unterricht in Situationen von Mehrsprachigkeit*. In: EGGER, Gerlinde. LECHNER, Christine. *Primary CLIL Around Europe. Learning in Two Languages in Primary Education*, Marburg: Tectum Verlag, 2012, 161-81.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 5, n. 1, 2021.1 p. 231-248
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

THIS IS SPARTA...? AN EXPERIMENTAL TEACHING PROJECT ON SPARTA AT WAR

Elena Franchi¹

Abstract

This article describes a teaching proposal developed for bachelor-level students enrolled in a course on ancient Sparta totalling 30 hours. An introduction to the teaching of ancient Sparta and the difficulties it poses in terms of didactics (section 2) is followed by a section illustrating the chosen teaching method, i.e. co-teaching with specialists on the subject, in the form of a series of three webinars lasting two hours each, forming part of the larger course (section 3). This is followed by a section (4) describing the specific teaching strategies adopted during supporting workshops, namely peer-to-peer activities, CLIL (Content and Language Integrated Learning), and flipped classroom, then a further section (5) focussing on the consolidation strategies. The article concludes with a focus on student feedback and a provisional assessment (6).

Key-words

Teaching Spartan history; teaching strategies; student feedback.

¹ Assistant Professor – Università degli Studi di Trento, Trento, Italy. E-mail: elena.franchi@unitn.it

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 228-245

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

Resumo

Este artigo descreve uma proposta de ensino desenvolvida para alunos de bacharelado matriculados em um curso sobre a antiga Esparta totalizando 30 horas. Uma introdução ao ensino da antiga Esparta e as dificuldades que ela apresenta em termos de didática (seção 2) é seguido por uma seção que ilustra o método de ensino escolhido, ou seja, co-ensino com especialistas no assunto, na forma de uma série de três webinars com duração de duas horas cada, fazendo parte do curso maior (seção 3). Segue-se uma seção (4) que descreve as estratégias de ensino específicas adotadas durante os workshops de apoio, nomeadamente atividades entre pares, CLIL (Conteúdo e Aprendizagem Integrada de Línguas) e sala de aula invertida, depois uma seção adicional (5) focada nas estratégias de consolidação. O artigo conclui com foco no feedback dos alunos e uma avaliação provisória (6).

Palavras-chave

Ensino de história espartana; estratégias didáticas; retorno estudantil.

Introduction

The teaching project described in this article is the result of many years of reflection on a problem: how can the history of ancient Sparta be taught well to first-year bachelor students?

The target group for the project comprised students in their first year of bachelor studies of a three-year degree course in Philosophy and Cultural Heritage (Department of Humanities, University of Trento, Italy). In many cases, students did not know ancient Greek or Greek literature and therefore did not read ancient sources; in some cases they had done very little ancient history in high school; and in some cases they had a passion for the modern image of ancient Sparta as reproduced in films, comics, sports events or video games. All this had to be taken into account in the 30-hour Ancient Greek History course.

In the case of this specific project, carried out in the academic year 2020-2021, it was decided to propose a combination of several means and strategies: 24h of traditional lessons as well as 6 h of webinars held by specialists in ancient Sparta (out of the total 30h of the course), preceded and followed by optional preparation/consolidation workshops, in which peer-tutoring strategies, flipped classroom, and CLIL activities were proposed. This paper focuses on the webinars and the supporting activities.

1. Teaching on Ancient Sparta: Not an Easy Challenge

"This is Sparta? The history behind the movie '300'" is the title of a famous interview given by Paul Cartledge to the US newspaper *USA Today* a few days before the release of the well-known movie "300" (6 April 2007).² The title of the article took the words spoken by Butler-Leonidas and converted them, through the addition of a question mark and the consequent effect of surprise mixed with irony, into a rhetorical question/exclamation that hinted at the contents of the interview. An internationally renowned expert on ancient Sparta, Cartledge - who had seen a preview of the film - was asked to comment on the historical reliability of certain details. The

² The article is by Dan Vergano:

https://web.archive.org/web/20070323114134/http://www.usatoday.com/tech/science/columnist/vergano/2007-03-05-300-history_N.htm 300 is an American historical action movie co-written and directed by Zack Snyder and based on the 1998 comic series of the same name by Frank Miller and Lynn Varley. The film sets the scene for the Battle of Thermopylae and the sacrifice of the 300 led by Leonidas.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 228-245

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

interview and the film triggered a debate among the general public. The problem of the Spartan mirage (the tendency to idealise certain aspects of Spartan society)³ had once again extended beyond the boundaries of academic research and erudition. A hyper-militaristic Sparta devoted to extreme sacrifice ("Win or die!") - this was the picture painted by media such as '300' - induced students of Greek history to ask question after question at the end of their lessons on Sparta. Teaching ancient Sparta became more difficult.

It was never easy. In his *Le Mirage Spartiate. Étude sur l'idéalisation de Sparte dans l'antiquité grecque de l'origine jusqu'aux Cyniques* (Paris, E. de Boccard, 1933-1943) François Ollier drew attention to the multiple levels of idealisation that ancient Sparta had undergone. Some processes of 'stereotyping' had their roots in antiquity and played a precise function in certain Athenian (and not only) intellectual circles. From Ollier onwards, research began to return with a renewed look at documentation. Numerous scholars undertook analytical work that clarified many aspects of Spartan history and society.⁴ In the context of this moderately revisionist process, scholars such as Chrysanthi Gallou, Stephen Hodkinson and Annalisa Paradiso played a fundamental role: it is for this reason that they were invited to give a webinar in the context of the bachelor-level course "Greek History II".

The three webinars, each lasting two hours, were co-taught with the professor of the course. The advantages of co-teaching were manifold from a didactic point of view. On the one hand, students had the opportunity to listen to specialists on the subject matter. On the other hand, they were able to benefit from the liaison and mediation provided by the course professor, who indicated a number of links with the content of the rest of the course and introduced supporting resources, as will be detailed in the next section.

2. Co-teaching on Ancient Sparta. Leading Experts and Mediating Strategies

The three webinars formed a series entitled "This is Sparta? Webinar series on Sparta at war". In their lectures, Gallou, Hodkinson and Paradiso

³ The expression was introduced by Ollier 1933-1943; see also Tigerstedt 1965-1977.

⁴ On the Spartan mirage see esp. Hodkinson 1997: 83-97; Flower 2002; Hodkinson-Morris 2012; Powell 2017. The need not to fall into a hypercriticism legitimised by the mirage is signalled by Figueira 2016, who refers to the trap of dismissing everything as a product of the mirage.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 228-245

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

proposed a deconstruction of ancient and modern stereotypes of Spartans at war. From burial of warriors to the militarism of Spartan society and the role of women in war, participants were invited to reflect on the complexity of ancient documentation and the deceptiveness of certain categories, both ancient and modern.

The first webinar took place on 28.10.2020 and was given by Chrysanthi Gallou (Univ. of Nottingham), who spoke on "The Death of the 'Warrior Burial'? New Approaches to the Study of Burials with Weapons in Bronze Age Laconia'. Associate Professor at the University of Nottingham and director of the Centre for Spartan and Peloponnesian Studies, Gallou proposed an analysis of burials in Mycenaean Laconia, paying particular attention to the so-called 'warrior burials', in which weapons were often placed next to the deceased. On the basis of recent investigations that have highlighted the appropriateness of combining the analysis of objects buried with the deceased with an osteological analysis of the remains, Gallou introduced a critical approach to the perhaps overused category of 'warrior burial' and drew attention to the link between weapons and the mechanisms of prestige display of the elites. The webinar was conducted in English.

On 19 November 2020, it was the turn of Stephen Hodkinson, Professor Emeritus at the University of Nottingham and world-renowned Sparta expert. In his talk ("Professionalism, Training and Organisation in the Classical Spartan Army?"), Hodkinson drew attention to the questionability of the widespread belief among moderns that the Spartans were professional soldiers who devoted all their time to war or to training for war. It cannot be argued that the superiority of the Spartan army depended on the intensity of their hypothetically all-encompassing training. After all, the Spartiates were also engaged in activities other than war training and, in any case, the focus of the latter was not so much on military skill as on general fitness acquired through the characteristic recreational activities also practised by other Greek elites. The webinar was conducted in English.

The last webinar was held on 10 December 2020 by Professor Annalisa Paradiso (University of Basilicata), an expert on the role of women in Spartan society ("Lampito, la guerra, la pace"). Starting from the observation that the protagonists of Aristophanes' *Lysistrata* (411 BCE) all have 'speaking' names, Annalisa Paradiso investigated the origin of the Spartan Lampito's name. An analysis of the sources revealed, on the one hand, that the name Lampito is rare and, on the other hand, that the name was given to an Eurypontid daughter, wife and mother of three kings of

Sparta (Leotychidas II, Archidamos II and Agis II). It does not seem to be a coincidence that Aristophanes entrusts the peace process in Sparta to a woman with the same name as Agides' mother, at the time of the Peloponnesian War and at the time of the Spartan occupation of Dekeleia by the same king. The webinar was conducted in Italian.

The webinar series was organised by the Ancient Civilisation Lab of the CeASHum (Centre for Advanced Studies) and the PhD programme "Forms of cultural Exchange" of the Department of Humanities of Trento and, as such, was open also to specialists and doctoral students who did not need support activities for preparation and consolidation. Indeed, co-teaching and support activities were only open to bachelor-level students and specifically built around their educational needs.

The aim of co-teaching, understood in a broader sense,⁵ was to make specialised lectures accessible to first-year bachelor students. In order to achieve this, the course teacher implemented various strategies of mediation and content facilitation:

- agreed with the specialists on topics that would fit well into the programme and at the same time tried to adapt the course programme to their interventions by including common or preparatory content
- provided students with useful preparatory materials, such as articles, podcasts and videos
- preceded each webinar with an introduction reiterating the links with the course content
- followed each webinar with a commentary reiterating the links with the course content
- was available to talk to students both by email and on a dedicated forum about their doubts and curiosities, both before and after each webinar.

In addition, the lecturer collaborated with tutors, i.e. more advanced students responsible for supporting less advanced ones, to organise further support activities. These are described in the next section.

⁵ On co-teaching, see Roth-Tobin 2005 with further literature.
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 228-245
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

3. Preparing Learning Contents. Ancient Sparta Mediated through Peer-to-peer activities, CLIL and Flipped Classroom

4.1 Peer Tutoring. Students Help Students

Each webinar was preceded by a preparation workshop run with the support of tutors, i.e. 'older' students selected for peer-tutoring activities.

Peer-tutoring has important advantages.⁶ Usually the tutors are a few years older and more experienced. They have taken the exams for which they now provide support, and have got good results in them. In addition, they have been interviewed to show that they have good social skills and an aptitude for tutoring, as a result of which they have been deemed suitable for the role.

The support of tutors is effective in many cases. For example, a student may find it difficult to talk freely about his or her shortcomings with the teacher, but be less awkward with the tutor. The tutor can act as a kind of intermediary between the student and the teacher because (s)he occupies a sort of median space from the point of view of age, culture, experience and science. The tutor also has a background which is much more similar to that of the student, whereas the teacher remembers the background (s)he had when (s)he was a student in a more distant and sometimes very different context.

Then there are specific cases directly related to the learning content that we have chosen for this teaching proposal, namely Ancient Sparta. Those who attend the Greek History II course are a mixed group. Some know ancient Greek, others do not. Some have taken ancient history in high school with a certain depth, others less so. Some have read Cartledge's *Sparta and Lakonia*, others barely the interview evoked in the opening of this article. Some have read a few pages of Xenophon on Sparta, others have the image of Sparta conveyed by filmography or video games. The tutors, who are of the same generation, are more likely to know (at least a part of) this background and therefore more likely to guide the students to develop a critical approach than the teacher, who can intervene later, when it is time to read the ancient sources (even if only in translation) and study ancient Sparta at a university level.

⁶ See esp. Munley- Garvey- McConnel 2010, with previous literature.
Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 228-245
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

4.2 Flipped Classroom

The tutors proposed the analysis of a scientific article written by the speaker of each webinar: the speaker was asked to select an accessible article in the language and on the topic of the webinar. Students were asked to read the article before the preparation workshop run by the tutors.

This is a well-known teaching practice that, in more recent years, didactics has refined and given a precise nomenclature, the “flipped classroom”.

In a conventional lesson, learners have to try to understand what is being said and to develop the stimuli they receive as the teacher is talking. They may not have time to think about what is being said and may miss important points because they are taking notes. But above all, they may not have time to develop their own reflections and absorb the teacher's words. Afterwards, learners do homework and study material on their own. As for the weaker students, they read their class notes and try to remember what they heard but did not have time to write down, deducing points they may have missed. Even the best students may not be able to take in and process all the stimuli received in class.

The problem first emerged in mathematics, and it is therefore no coincidence that mathematics teachers were the first to introduce the flipped classroom methodology. They literally reversed the common steps: students first try to understand a theory on their own at home, outside the teacher's control but with the support of materials provided by the teacher; then they practise what they have learned in class with the support of the teacher (Strayer, 2012; Behringer, 2014; Lehmann et al., 2015; Brame, 2012; Fischer-Spannagel, 2012) Class time is thus devoted to the application and discussion of concepts. This also gives teachers a better opportunity to detect errors in thinking (Zanin, 2006; Garrison and Kanuka, 2004; Klippel, 2003; Johnson et al., 2014).

As far as I know, the flipped classroom methodology has spread more in maths teaching than in other subjects, such as history (at least not in the form defined by science of education). Yet in certain situations and contexts it offers a viable alternative. Students study content at home and lessons can thus be devoted to storytelling, debates, peer-to-peer strategies, history labs, and so forth. The teacher chooses a topic, the study skills that (s)he wishes to improve, and the media that are most appropriate for independent learning about the chosen topic. (S)he prepares the appropriate media to bridge learning gaps by giving students a simplified version of a lesson and then gradually increasing its complexity, difficulty, and sophistication over time (scaffolding).

This was the aim of the workshops run by the history tutors. In this case the methodology of the flipped classroom was used to prepare the students to follow the specialists' webinars. Students were asked to read the following articles/sources before the preparation workshop run by the tutors:

Before the webinar held by Gallou:

GALLOU, Chrysanthi. *Death in Mycenaean Laconia. A Silent Place*. Oxford: Oxbow Books. 2020, 127-129 ("Funerary offerings and their relation to age, gender and status: from warlords to little perishers")

GEORGANAS, Iannis. 'Warrior graves' vs. warrior graves in the Bronze Age Aegean. In: HORN, Christian. KRISTIANSEN, Kristian (eds.). *Warfare in Bronze Age Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018, 209-218.

Before the webinar held by Hodkinson:

HODKINSON, Stephen. Sparta and War: Myths and Realities, In *The Historian. The Magazine of the Historical Association*, London: Historical Association, 144, 2020, 16-21

Before the webinar held by Annalisa Paradiso:

PARADISO, Annalisa. L'exercice du pouvoir royal: Agésilas, Cynisca et les exploits olympiques, In *Ktèma : civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, Strasbourg : PUS, 15, 2015, 199-207

Aristophanes, *Lysistrata*

Those who wanted to learn more were invited to watch the following videos and podcasts by Hodkinson:

The Military in Ancient Sparta (2021): Ithaca Bound podcast, 2021

Greek Warfare and the Spartan Mirage (2020): A webinar given on 15 July 2020 as part of the Wolfson (Ancient) Warfare Wednesdays series.

Classical Sparta (2019: Part 1): The first of two podcast interviews made for the History Teachers Association of New South Wales, August 2019. Interviewer: Jonathon Dallimore

Classical Sparta (2019: Part 2): The second of two podcast interviews made for the History Teachers Association of New South Wales, August 2019. Interviewer: Jonathon Dallimore

New Approaches to Classical Sparta (2019): A lecture given at the Lakeside Arts Centre, University of Nottingham in February 2019.

Meet the Spartans (2011). A video interview made for the Classics Confidential website, April 2011. Interviewer: Elton Barker

In the home reading/listening/watching phase, students were given the opportunity to explain what they had read during the workshop led by the tutors. Thus, the workshop alternated between different phases: phases in which students summarised what they had read; phases in which the tutors set up a guided analysis of the same articles; phases in which the tutors proposed an in-depth analysis through the reading of sources quoted from the articles; phases in which the students asked questions or proposed topics for discussion.

The teacher, who oversaw the choice of the home readings and the planning of the workshop held by the tutors, did not participate in the workshop itself, precisely so that the latter would maintain an atmosphere of peer-to-peer exchange. At the end of the workshop, the teacher held a debriefing session with the tutors. The continuous collaboration and exchange between teacher and tutors was also necessary for another reason: the preparatory workshop included activities in languages other than the students' mother tongue, for which a CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology was partly applied.

4.3 Ancient Sparta and the CLIL-Approach. Understanding a Different World in a Different Language

Very often the language of the article (and of the podcasts or video) and the language of the webinar itself was not the students' mother tongue. The Greek History courses discussed here are taught in Italian, but most of the webinars and scientific literature is in English. Therefore, before and during the preparation workshop, activities were devised to enable even

those students less fluent in English to understand the contents of the webinar and interact in the subsequent debate as far as possible. The programming of these activities was inspired by the CLIL method.

The CLIL methodology represents an appropriate way to set up teaching packages for history lessons. In a CLIL approach, students gain knowledge and understanding of the teaching object while simultaneously learning and using the target language, which is not the students' native language. In other words, content leads language learning.⁷ CLIL permits the incorporation of critical skills and learning strategies, and leads at the same time to rich language development (information gathering skills, organising skills, analysing skills).

In the specific case of the learning project analysed in this article, thanks to CLIL activities, students addressed the themes of the webinar on war in Sparta through activities conducted in English. These were task-based and therefore simultaneously involved their English skills.

Some activities were carried out individually at home before the preparation workshop; others were prepared in advance but then also presented, shared and discussed at the preparation workshop; others were prepared by the tutors and presented to the students during the preparation workshop:

- extrapolation (from the articles) of the micro-language (before the preparation workshop)
- drafting of a glossary (before the preparation workshop)
- rewriting with reuse of the extrapolated micro-language (e.g. summarising) (before the preparation workshop)
- creation and discussion of visual aids as slides, flashcards, pictures, charts, mind-maps on the webinar topic (before and during the preparation workshop)
- creation and discussion of blogs on the webinar topic (before and during the preparation workshop)
- creation and discussion of short YouTube videos on the webinar topic (before and during the preparation workshop)
- orally summarising content of articles/videos/podcasts using technical terms (during the preparation workshop)

⁷ According to Mehisto (2012: 52-53) CLIL describes “a dual-focused teaching and learning approach in which the L1 and an additional language [...] are used for promoting both content mastery and language acquisition to pre-defined levels”. See also Meyer 2010; Ricci Garotti 2012 a; 2012b; 2014; Zanin 2012.

By understanding aspects of ancient Spartan society and re-explaining them, students were encouraged to stimulate and practice structures in a language other than their mother tongue. This prepared them to better understand the webinars and interact with the experts.

4. Consolidating learning contents

After each webinar, a further consolidation workshop run by the tutors was offered, dedicated to reflecting on the main points of the report and to re-reading and analysing the sources proposed by the speaker.

The tutors collected all the sources quoted by the webinar speaker and offered a detailed reading of them during the workshop. They then went through the arguments mentioned by the webinar speaker and discussed these with the students.

Both the preparation workshop and the consolidation workshop were optional, but were well attended.

5. Student feedback and provisional assessment

As mentioned above, the preparation and consolidation activities for the webinar were optional, but were attended by almost all students. In the examination, the students demonstrated a good understanding of the content of the webinars and offered original thoughts on the topics covered. The students involved were also interviewed after the awarding of their grade. During these oral interviews, the students expressed appreciation for the proposed activities; in particular, they stated that they felt very stimulated by the idea of hearing lectures given by world-renowned experts on the subject and that they did not feel intimidated thanks to the support activities offered. Evidence of the latter had already been supplied: for over an hour following each webinar, students asked questions in English on a live YouTube feed watched by over 150 participants. There was also some negative feedback: a small number of students (ca. 3%) complained about difficulties in following the webinars.

The project also had an effect on the talented students and the tutors themselves. Among the former many decided to delve deeper into Greek history, read further essays on the proposed topic and in some cases develop certain themes for dissertation; the latter developed a vocation as

a teacher and often consulted me on teaching issues; in one case they developed an ambition for a university career and then started a PhD.

Tab. 1

Learning unit	Date	Context	Activities	Participants	Means and Strategies
The Death of the 'Warrior Burial'? New Approaches to the Study of Burials with Weapons in Bronze Age Laconia	14-21.10.2020	Homework (flipped classroom)	Reading of articles Listening to podcasts Watching of videos CLIL-activities	Students	Flipped classroom, CLIL
The Death of the 'Warrior Burial'? New Approaches to the Study of Burials with Weapons in Bronze Age Laconia	21.10.2020	Preparation workshop	Summarising and debating on homework	Students, tutors	Peer tutoring, CLIL
The Death of the 'Warrior Burial'? New Approaches to the Study of Burials with Weapons in Bronze Age Laconia	28.10.2020	Webinar	Lecture by Ch. Gallou	Students, tutor, teacher, expert	Webinar held by leading expert, coteaching, mediating strategies

The Death of the 'Warrior Burial'? New Approaches to the Study of Burials with Weapons in Bronze Age Laconia	30.10.2020	Consolidation workshop	Analysing ancient sources, debating on salient arguments mentioned by the speaker	Students, tutors	Peer tutoring, CLIL
Professionalism, Training and Organisation in the Classical Spartan Army?	05.-12.11.2020	Homework (flipped classroom)	Reading of articles Listening to podcasts Watching of videos CLIL-activities	Students	Flipped classroom, CLIL
Professionalism, Training and Organisation in the Classical Spartan Army?	12.11.2020	Preparation workshop	Summarising and debating on homework	Students, tutors	Peer tutoring, CLIL
Professionalism, Training and Organisation in the Classical Spartan Army?	19.11.2020	Webinar	Lecture by St. Hodgkinson	Students, tutor, teacher, expert	Webinar held by leading expert, coteaching, mediating strategies

Professionalism, Training and Organisation in the Classical Spartan Army?	23.11.2020	Consolidation workshop	Analysing ancient sources, debating on salient arguments mentioned by the speaker	Students, tutors	Peer tutoring, CLIL
Lampito, la guerra, la pace	01-03.12.2020	Homework (flipped classroom)	Reading of articles Listening to podcasts Watching of videos CLIL-activities	Students	Flipped classroom, CLIL
Lampito, la guerra, la pace	03.12.2020	Preparation workshop	Summarising and debating on homework	Students, tutors	Peer tutoring, CLIL
Lampito, la guerra, la pace	10.12.2020	Webinar	Lecture by A. Paradiso	Students, tutor, teacher, expert	Webinar held by leading expert, coteaching, mediating strategies

Lampito, la guerra, la pace	11.12.2020	Consolidation workshop	Analysing ancient sources, debating on salient arguments mentioned by the speaker	Students, tutors	Peer tutoring, CLIL

References

BEHRINGER, Nicole. *Flipped classroom: Der Unterricht wird auf den Kopf gestellt*. 2014: http://wissensdialoge.de/flipped_classroom.

BRAME, Cynthia J. *Flipping the Classroom*. Center for Teaching – Vanderbilt University 2012: available from <http://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/flipping-the-classroom/>

CARTLEDGE, Paul. *Sparta and Lakonia. A Regional History 1300–362 BC*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

FISCHER, Maik. SPANNAGEL, Christian. *Lernen mit Vorlesungsvideos in der umgedrehten Mathematikvorlesungen*. In: Desel, Joerg. Haake, Joerg M. Spannagel, Christian (eds.). *DeLFI 2012- Die 10. E-learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik*. Bonn: Köllen, 2012, 225-36.

FLOWER, Michael A. *The Invention of Tradition in Classical and Hellenistic Sparta*. In: POWELL, Anton. HODKINSON, Stephen. (eds.) *Sparta: Beyond the Mirage*, London & New York – Swansea: Classical Press of Wales, 2002, 191-217.

GALLOU, Chrysanthi. *Death in Mycenaean Laconia. A Silent Place*. Oxford: Oxbow Books. 2020, 127-129 (“Funerary offerings and their relation to age, gender and status: from warlords to little perishers”)

GEORGANAS, Iannis. 'Warrior graves' vs. warrior graves in the Bronze Age Aegean. In: HORN, Christian. KRISTIANSEN, Kristian (eds.). *Warfare in Bronze Age Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018, 209-218.

GARRISON, D.Randy. KANUKA, Heather. *Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education*. InternetHighEduc

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 228-245

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

(<https://www.sciencedirect.com/journal/the-internet-and-higher-education>) 7, 2, 2004, 95-105.

HODKINSON, Stephen. *The Development of Spartan Society and Institutions in the Archaic Period*. In: MITCHELL, L.G. RHODES, P. (eds.) *The Development of the polis in Archaic Greece*. London: Routledge, 1997, 241-74.

HODKINSON, Stephen. *Sparta and War: Myths and Realities*, In *The Historian. The Magazine of the Historical Association*, London: Historical Association, 144, 2020, 16-21

HODKINSON, Stephen. MORRIS, Ian. M. (eds.) *Sparta in Modern Thought: Politics, History and Culture*. Swansea: Classical Press of Wales, 2012.

JOHNSON, Larry. ADAMS BECKER, Samantha. ESTRADA, Victoria. FREEMAN, Alex. *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*: <https://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.

KLIPPEL, Friederike. *New Prospects or Imminent Danger? The Impact of English Medium Instruction on Education in Germany*. *Prospect*, Berlin: Springer, 18, 1, 2003, 68-81.

LEHMANN, Katja. OESTE, Sarah. JANSON, Andreas. SÖLLNER, Matthias. *Flipping the Classroom – IT-unterstützte Lerneraktivierung zur Verbesserung des Lernerfolges einer universitären Massenlehrveranstaltung*. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, Berlin: Springer, 1, 52, 2015, 1-15.

MEHISTO, Peeter. *Excellence in Bilingual Education: A Guide for School Principals*. Cambridge: International Examinations, 2012.

MEYER, Oliver. *Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching*. In: EISENMANN, Maria. SUMMER, Theresa. (eds), *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2010, 295-310.

MUNLEY, Vincent .G. EOGHAN, Garvey. MCCONNELL, Michael J. *The Effectiveness of Peer Tutoring on Student Achievement at the University Level*. *The American Economic Review*, Pittsburgh: American Economic Association, 100, 2, May 2010, Papers and Proceedings of the One Hundred Twenty Second Annual Meeting of the American Economic Association, 277-282

OLLIER, François. *Le Mirage Spartiate. Étude sur l'idéalisation de Sparte dans l'antiquité grecque de l'origine jusqu'aux Cyniques*. Paris: E. de Boccard, 1933-1943.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 228-245
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13797

PARADISO, Annalisa. *L'exercice du pouvoir royal: Agésilas, Cynisca et les exploits olympiques*, In *Ktèma : civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, Strasbourg : PUS, 15, 2015, 199-207

POWELL, Anton. HODKINSON, Stephen. (eds.) *Sparta: Beyond the Mirage*. London & New York – Swansea: Classical Press of Wales, 2002.

RICCI GAROTTI, Federica. Un framework in tre livelli per CLIL. In: RICCI GAROTTI, F. MUSCARÀ, G. (eds), *CLIL: un nuovo laboratorio per la scuola italiana*. Trento: Tangram, 2012. 15-69 (=2012a).

RICCI GAROTTI, Federica. *Il code switching o le frasi miste*. In: RICCI GAROTTI, F. (ed.). *L'acquisizione del tedesco per i bambini*. Trento: Università degli Studi di Trento, 2012, 167-211 (=2012b).

RICCI GAROTTI, Federica. *Aspetti e problemi della ricerca CLIL. La ricerca*. Torino: Loescher, n.s. 2, 6, 2014, 24-30.

ROTH, Wolff-Michael. TOBIN, Kenneth. Co-teaching: *From Praxis to Theory. Counterpoints*. Pieterlen-Bern: Peter Lang, Teaching Together, Learning Together 294, 2005, 5-26.

STRAYER, Jeremy .F. *How Learning in an Inverted Classroom Influences Cooperation, Innovation and Task Orientation*. *Learning Environments Research*. Berlin: Springer, 15, 2, 2012, 171-93.

TIGERSTEDT, Eugène N. *The Legend of Sparta in Classical Antiquity*. 3 voll. Lund: Almqvist & Wiksell, 1965-1978.

ZANIN, Renata. *Jenseits der Interferenz. Aspekte der Fehleranalyse*. In: WIATER, Walter. VIDESOTT, Gerda (eds.). *Schule in mehrsprachigen Regionen Europas. School Systems in Multilingual Regions of Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 2006, 71-85.

ZANIN, Renata. *Sprechhandlungen und Sprachkultur. CLIL-Unterricht in Situationen von Mehrsprachigkeit*. In: EGGER, Gerlinde. LECHNER, Christine. *Primary CLIL Around Europe. Learning in Two Languages in Primary Education*, Marburg: Tectum Verlag, 2012, 161-81.

A HISTÓRIA ANTI-ISLÂMICA DA COLÔMBIA¹

Andrés Alarcón-Jiménez²

Resumo

Esse ensaio se refere ao caráter da história da Colômbia como uma narrativa que, além de ser dirigida ao público jovem, pretende refletir como, por esse meio, a ideia de colombiano foi construída a partir de um conjunto de elementos culturais específicos que se contemplaram através do viés do anti-islamismo, entendido esse como um uso do passado. Aborda-se a ideia de que a narrativa histórica colombiana foi construída como católica em espírito e, de fato, não somente a partir da figura de Cristóvão Colombo, mas é escrita a partir de tradições tais como o Gênesis bíblico, ou as teorias de povoamento americanas de um bispo desenvolvidas ambas como alicerce da explicação da origem do ser humano que, pela história sugerida, deve ser colombiano, ao mesmo tempo que se excluem dele todos os elementos histórico-culturais que, por outro lado, transbordam de multiculturalidade e que, como a almojábana, existem como patrimônio nacional.

Palavras-chave

Anti-islamismo; almojábana; al-andalus; história da Colômbia; usos do passado.

¹ Revisado por Luísa dos Santos Funari, aluna do curso de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

² Professor Doutor - Universidad El Bosque, Bogotá, Colômbia. Email: aalarconj@unbosque.edu.com

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

Abstract

This essay refers to the aspects of the history of Colombia as a narrative that, besides being directed to a young audience, intends to reflect how, through this medium, the idea of Colombian was constructed from a set of specific cultural elements that were contemplated through the bias of anti-Islamism, which is understood as a use of the past. It is addressed the idea that the Colombian historical narrative is constructed as Catholic in spirit and, in fact, not only from the figure of Christopher Columbus, but is written from traditions such as the biblical Genesis or the American settlement theories of a bishop developed both as the foundation of the explanation of the origin of the human being that, by the suggested history, must the Colombian, while excluding from it all the historical-cultural elements that, on the other hand, brim with multiculturalism and that, like the *almojábana*, exist as national patrimony.

Keywords

Anti-Islamism; almojábana; Al-Andalus; history of Colombia; uses of the past.

"As every schoolchild learns, Columbus set sail with India on his mind's horizon. Rarely, though, do schoolchildren learn why Columbus sought to cross the Atlantic. Hoping for an alliance with the Grand Khan of the East, he aimed to retake Jerusalem and destroy Islam; more prosaically, his voyages promised an end run around the trade monopolies of the Ottomans and the Mamluks. And when Columbus arrived in the Americas, fresh from the battle which marked Spain's final defeat of the Muslim kingdom of Granada, he saw – or, more accurately, imagined – Muslims everywhere. Spanish conquistadors would claim to see mosques in Mexico, American Indians wearing "Moorish" clothing and performing "Moorish" dances, Turks invading New Spain from the Pacific, and West African slaves attempting to convert America's indigenous peoples to Islam. Filtering their experiences in the Americas through the lens of their wars with Muslims, Europeans in the New World engaged in a new version of their very old Crusades, a new kind of Catholic jihad. Long after the many Matamoras – Moor-slayers – who sailed to the Americas aboard Columbus's ships were dead themselves, Islam would continue to forge the histories of both Europe and the New World and the relationship between the two" (A. Mikhail, 2017: 411)

A trilha dos 300 de Esparta: percorrer a trilha da história antiga até atingir os limites da civilização cristã ocidental, para defender seus limites.

O ensino da história antiga, relacionando as nações modernas com Roma ou Atenas (ou a Grécia Antiga), ou com alguma cidade oriental, tem um propósito, moral religioso (e, portanto, econômico e político). Após a Segunda Guerra Mundial, reinterpreta-se, seguindo as mudanças geopolíticas, locais, regionais e globais, as velhas disputas religiosas e nacionalistas para se acomodar aos novos meios de comunicação e as novas relações e tensões das novas ordens mundiais, realidades que, materializadas, começaram seu próprio percurso e desenvolvimento, mas, como bem explica o conceito de *palingenesia*, retomaram a antiguidade como arma cultural, assim como nos 1960s e nos 2000, os espartanos foram reinterpretados como figuras protetoras da civilização ocidental contra comunistas, contra asiáticos, africanos, LGBT, etc.

Essa noção de palingenesia toma formas específicas dentro dos livros, especificamente dos livros de texto com os que são educados os seres humanos e, pela leitura e estudo deles, formas especificamente culturais, mesmo que subjetivas, nos corpos educados. Há uma trilha sagrada (narrativa) que, passando por ambas as cidades, leva o leitor pela história do cristianismo, marcado pela narrativa bíblica, pelo protagonista da segunda parte, e pela própria história do livro sagrado.

Essa trilha também pode ser compreendida como forma de demarcar o limite do universo civilizado, onde os inimigos ou escravos ou em geral, todos aqueles que não somos *nós*, são claramente estabelecidos e demarcados dentro de um mapa: asiáticos, africanos e, sem ter nada a ver com nacionalidade ou etnia, comunistas e socialistas. O mapa marca não

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

só os sítios sagrados, mas os nós civilizatórios que marcam e definem quem e como deve ser compreendido moral e culturalmente aquela viagem e o fundamento do combate pelo cuidado e manutenção das fronteiras demarcadas.

Essa trilha define, por exemplo, a genealogia do estado colombiano como aparece nos clássicos textos de ensino da História colombiana. O peregrino, o leitor dessa história, percorrerá aquela trilha até o dia presente e, marcado pela experiência (e por ter sido registrado como cidadão desde seu nascimento), e compreenderá, em um espanhol bem redigido, desenhado para aprender a ler e escrever, e com a ajuda das aulas de geografia (isto é, dos mapas do país), como as virtudes e valores católicos são as virtudes do cidadão colombiano do bem.

Almojábanas

Na minha primeira e única viagem pela Espanha, limitado pelos magros recursos de estudante, mas acompanhado por uns excelentes hospedeiros, conheci em Zaragoza, no Museu “Centro de Histórias”, a história da *almojábana*, uma sobremesa feita no Al-Andaluz com queijo e farinha e mel. A estória da *almojábana* andaluza gerou interesse porque, já na própria cidade de Zaragoza, como em outras cidades ibéricas, os testemunhos do Al-Andaluz misturam-se com a cultura material de outros povos e etnias que, pelo menos em certos discursos escolares, ou nem são mencionados ou são caracterizados como em certas histórias antigas mediterrâneas: os inimigos ou invasores que tornar-se-iam rivais, ameaçando a terra pátria e logo, senão vencerem, são vencidos e expulsos, mortos, exterminados ou integrados ou dominados pelos heróis, seu povo e sua cultura. Por acaso, em algum ponto do passado, a *almojábana* chegou ao continente americano, específica e principalmente ao altiplano, conhecido na Colômbia como, “*cundiboyacense*”. Para mim, antes desse dia, era uma iguaria típica e saborosa, um pãozinho de queijo e milho típico da região, gostoso, mole e salgado, sem mel e, para mim, até esse ponto, sem uma história.

A arqueologia, a historiografia, o tipo de museu onde fiz meu pequeno descobrimento da estória cultural da iguaria local, iluminaram parte de um relato que aprendi incompleto: como chegaram as *almojábanas* à minha região? Celebrei me sentir ignorante.

Na história da Colômbia, nada se diz dos habitantes do califato; das suas origens africanas, pouco ou nada apreendem as crianças “cafeiras”, criadas na originalidade colombiana, mais além de serem mencionadas

como os vencidos pelos reis católicos, dom Fernando e dona Isabel (que tem estátuas próprias em Bogotá e um colégio privado batizado após seu título). O nome do país “Colômbia”, celebra o descobridor das Américas. E mesmo com as diferentes expressões críticas sobre o relato, até o dia de hoje comemoram-se o 23 de abril como o “dia da Língua (castelhana)” e o 12 de outubro, como o “dia da raça”. A literatura medieval espanhola católica faz (fazia, quando ainda liam livros nas escolas e colégios colombianos) parte do cânone escolar, das nossas tradições, da nossa “alma colombiana”, como também são as histórias da Roma (católica) e outras civilizações privilegiadas no esquema explicativo da história das civilizações.

Portanto, a exclusão da tradição do Al-Andaluz (mesmo quando milhares de migrantes vieram da região que ocupasse o califado), dos judeus (Colômbia também é antissemita, um pouco homofóbica, antiprotestante, um tanto misógina), baseou sua tradição na conquista dos nativos e esqueceu, não por acaso, dos milhares de migrantes que os nossos antepassados ibéricos e europeus trouxeram do imenso continente africano para substituir a mão de obra indígena. Um dado curioso: quase nunca os mencionam como escravos, mesmo quando se trata de debater instituições como “mita” ou “encomenda”.

Voltando à *almojábana*: se perguntar sobre a origem dela, não muitas pessoas podem dar razão da pergunta. Se perguntar, por acaso, o orgulho pátrio respondera, possuindo ao questionado, que as *almojábanas*, com efeito, são 100% colombianas. Pouco ou nada adianta tentar debater, mais além dos debates próprios da pedantaria filológica característica da história política do país, sobre a origem do delicioso pãozinho. A propaganda historiográfica e cultural anti-islâmica e pro catolicismo apostólico romano (fortalecido na região na Contrarreforma), o hispanismo de ultradireita, uma instituição católica sempre presente na política nacional e no sistema educativo (primário, secundário e universitário) nacional, ajudaram no desenvolvimento de um tipo de colombiano a-histórico que defende sua narrativa histórica escolar (não a história ou estórias com H, relatos dominantes que vários autores tentam caracterizar como memórias *dissidentes*), como tradição (não há contradição aí, como bem explica a noção de “dissonância cognitiva”).

O próprio nome do país torna evidente esse caráter. Ignorando o nome que ecoava um passado andaluz “Novo Reino de Granada”, derivado da campanha de conquistas desses territórios por capitães como Gonzalo Jiménez de Quesada, andaluz, é batizada em honra ao “descobridor das Américas” (menos Brasil, claro está), Colômbia resulta, de diversas formas

um país que se entrega ao “*menino Jesus*”, ao “*Sagrado Corazón*”, à “*virgem Maria*”, etc.

As histórias de Henao e Arrubla, paradigmáticas em tanto sua obra é formadora da mentalidade histórica nacional de milhares de crianças e adolescentes: com eles, aprenderam a ver, compreender, pensar e usar o passado e localizá-lo em um mapa e em um calendário. Nos seus textos eles recolhem esse espírito e dão ampla cobertura ao papel de Deus, Adão e Eva, Jesus, os missionários, freiras e frades, bispos e papas, como figuras positivas da história nacional. Eles mesmos cultuavam à Virgem Maria e seus livros têm o selo do “*Imprimatur*”. Por esse motivo referimo-nos às histórias escolares e não à produção acadêmica de pesquisadores profissionais, que apresenta um amplo volume de textos que apresentam a história da “Colômbia profunda”.

Com efeito, ambos os textos de Henao e Arrubla, diferente dos textos de autores profissionais, pelo menos até certo ponto do tempo, foram lidos nas escolas e universidades, garantindo seu estudo e implementação nas escolas por decreto presidencial e graças às redes do sistema educativo dominado pela instituição eclesiástica. Pelo contrário, a circulação de pesquisas historiográficas e arqueológicas na Colômbia está sempre concentrada em um núcleo ou círculo de leitores específicos cuja influência real no sistema educativo público ou privado, é sempre limitada.

Se há um pensamento presentista na ideia dos colombianos sobre sua história, isso responde a que ela, quando pelos docentes nas aulas, tem – tinha – um caráter formador moral e não analítico nem crítico. Uma tradição inventada para levantar uma nação a partir dos seus fragmentos contidos em um território que, até o dia de hoje continua a ser desconhecido pelos seus habitantes porque, senão estudam muita história nacional, menos estudam a geografia.

Anti-islamismo e orientalismo

Concomitante ao “*orientalismo*”, presente no cânon literário ocidental, ou nas estórias que explicam a presença de certos tipos de filosofias ou ciências no nosso mundo contemporâneo e certos refinamentos próprios de estilos de vida fantásticos e ricos, o anti-islamismo é um viés que perdura até o dia de hoje e que seria reforçado durante a Guerra Fria, durante toda segunda metade do século XX. O conflito entre civilizações, marcado pela chave anticomunista ou anticapitalista, os nacionalismos, as ditaduras militares e civis, as lutas contra o colonialismo e uma enorme

variedade de elementos de um jogo geopolítico que inclusive, aproveita a “cultura” e o culturalismo como arma de combate: exprime-se, por exemplo, como conflito armado interno, como guerra entre nações vizinhas, como tensões diplomáticas, lutas entre o estado de Israel e a Palestina, lutas entre brancos cristãos e populações de origem africana ou asiática e inclusive, até latina, entre outras expressões sangrentas da guerra entre “oriente ou ocidente”, culturalmente representadas, por exemplo, em filmes específicos como os “300 de Esparta”, ou seu “remake”, 300, como guerras entre os machos gregos que enfrentam aos – entre outros estereótipos utilizados temática e graficamente - afeminados e perigosos Orientais, persas, africanos, etc.; ou pelo orientalismo, a forma domesticada de integrar expressões culturais do “Oriente” próximo, médio ou extremo que são aceitas tanto nas conversas cotidianas, na literatura e até nos filmes da Disney; ou pela retomada do “hispanismo” ou do “indigenismo” e outras noções culturais próprias de América Latina inseridas na escrita e ensino da História para crianças com fins de resgatar as nações latinas dos perigos do comunismo chinês e russo que a ilha de Cuba trouxe para territórios dominados, desde finais do século XIX, pelos Estados Unidos e suas doutrinas geopolíticas particulares.

A historiografia e arqueologias contemporâneas, os estudos de história da arte ou da literatura têm resgatado a importância do país de Al-Andalus, sua diversidade étnica e religiosa, sua ciência, sua comida, artes e literatura, a política, a arquitetura, a filosofia e suas complexas relações com o continente africano e com Europa. Inclusive, projetos como este tem levado as pesquisas às crianças espanholas, a conhecerem e integrarem o legado islâmico e do norte da África, onde a Espanha conserva um papel sociopolítico importante, sem mencionar por exemplo o importante papel das ilhas Canárias em toda sua história colonial. A ONU e UNICEF tem publicado, de graça, coletâneas sobre a história da África e sua relação com América e o mundo inteiro. A arqueologia histórica reformulou o estudo do capitalismo integrando essa história como eixo da sua pesquisa.

Mas, o estudo da cultura nacional e da cultura material e imaterial apesar dos esforços de pesquisadores e instituições, continua sendo lida a través das “antiparras” dos autores dos livros de texto. A ideia de história do adulto, começa a se construir na infância e torna-se a base, ou parte das bases, dos sistemas psicossociais e culturais que estabelece cada organismo particular humano com seu entorno específico, desde os primeiros dias de vida, e ao longo da vida. Essa ideia de história que ele constrói, e ao mesmo tempo vai modificando, está em constante sincronização, pelas relações com o entorno educativo, pela mídia, pela matriz cultural e humano, econômica, religiosa, familiar etc., com as versões públicas, institucionais

ou institucionalizadas nos diversos espaços onde os “sujeitos” se tornam adulto.

Como em outros espaços, descrevemos assim o desenvolvimento da memória protética, elemento integrado no organismo do particular, extensão inorgânica da memória porém, que se constrói, estende e modifica, adapta e reordena constantemente: no domínio histórico, especificamente, compõe-se por lembranças, testemunhas, histórias, folclore e outros elementos manufaturados por terceiros que, por múltiplos canais, motivos, contextos, etc., tornam-se parte da experiência de vida do sujeito, da sua memória particular mesmo se nunca, como acontece usualmente, experimentou a lembrança ou história (por exemplo a vida do Cristo ou do Harry Potter). Sua mudança constante, pois o humano muda constantemente, não implica, porém, que o tipo de histórias e objetos que constituem a memória particular entre em constante conflito com, ou tente transgredir os limites, das narrativas públicas que, como veremos nesse texto, apresentam um forte componente místico, religioso e moral no universo humano durante a vida de cada um de nós.

Ainda se louvam, nas histórias para crianças as campanhas de reconquista dos reis e rainhas ibéricos, para explicar quem viajou ao novo continente, ou em geral das campanhas anti-islâmicas europeias para justificar as viagens portuguesas e espanholas pelo mundo, “descobrimo-o”. As histórias da Colômbia de Henao e Arrubla, publicadas no começo do século XX, ao terem sido as vencedoras do concurso organizado pela novíssima Academia de História, no quesito de livro de texto de ensino de história pátria, são a baliza da tradição inventada nacional, o romance histórico colombiano essencial que, entanto digno exemplo do que é um paradigma, formou o pensamento histórico, entanto memória protética, dos futuros colombianos, incluídos historiadores, arqueólogos e educadores. Garantiu também esse concurso sua distribuição ao longo do território nacional e obtiveram desse modo o privilégio de serem os únicos textos oficiais para o ensino da história de Colômbia, em instituições privadas e públicas do país; tiveram o privilégio, de contar com o selo de aprovação da Igreja Católica que, aliás, era a encarregada de administrar a educação em Colômbia desde 1887.

Os textos, o Compendio (para primária), e a versão *in extenso* para secundária, foram reeditados e adequados até a década de 1980 em espanhol, e existem edições em inglês datadas do ano 2011. Junto com outros textos, eram não só livros de texto para o ensino da história pátria, mas da língua castelã e dos valores pátrios contemporâneos ou, senão contemporâneos, os oficiais da república. A História *in extenso*, como o

Compendio estabelece uma cronologia original e politicamente conservadora, coerente com o pensamento católico de ambos os autores, da Academia, do tipo de catolicismo estabelecido no país e da classe política colombiana, que vencedora da guerra dos Mil Dias, era predominantemente dessa facção política. Os autores fazem um uso da história europeia e bíblica especificamente constituída, não só sobre a base da obra de um bispo uruguaio anti-darwinista, para estabelecer, começando com o Genesis bíblico, a origem do Homem e, a partir daí, da história pátria que resulta de uma peregrinação cristã que passa pela Espanha e chega à América. Outra explicação considera que os seres humanos viajaram pela Ásia para, dizem os textos, povoar as Américas pelo estreito de Behring.

Contudo, há uma ideia de história nacional constituída sobre os ombros de Miguel Antonio Caro, filólogo, tradutor do latim, ultracatólico e político militarista, golpista e ultraconservador cujo nome faz parte do Instituto Caro y Cuervo, guardião da língua espanhola (e dos conquistados e escravizados) no país. Ao citar suas palavras, Henao e Arrubla norteiam ao leitor, estudante ou pedagogo a compreender a importância do passado:

Entre los medios de avigorar el espíritu nacional, no sería el menos adecuado proteger y fomentar el estudio de nuestra historia, empalmando la colonial con la de la vida independiente, dado que un pueblo que no sabe ni estima su historia, falto queda de raíces que le sustenten, y lo que es peor, no tiene conciencia de sus destinos como nación. (Miguel Antonio Caro, citado em Henao e Arrubla, 1911).

Os dois textos não parecem ter, por outro lado, nenhuma relação com outros livros de textos de ensino da história do “Antigo Mundo” que, nos programas dos Ministério de Educação estavam, como sucedia pelo menos até os anos 1990, integradas em uma disciplina denominada “História Universal” que tratava de relatos simples sobre os processos de formação das civilizações modernas. O papel nessas histórias “universais”, muitas vezes redigidas por autores europeus, era explicar o processo civilizatório que denominamos “civilização ocidental” e que é essencialmente uma história dos estados cristãos europeus, seu relacionamento com a expansão do cristianismo, as lutas contra o Islamismo, suas colônias e futuras ex-colônias. Importantes sucessos nesse sentido, por exemplo na Espanha - se quisermos ligar a história universal com a história pátria colombiana -, são as histórias de sucessivos povos ou etnias dominantes e da vitória última da grande família cristã sobre os pagãos, os judeus e os europeus islâmicos.

A história da reconquista e a história do descobrimento do continente americano, ou da expansão portuguesa pelo continente africano ou asiático, são façanhas levadas a cabo por pios conquistadores que portam

cruzes, bandeiras e a religião católica e romana que reagiam contra as arbitrariedades dos muçulmanos (e dos judeus ou dos protestantes). O anti-islamismo (e a perseguição aos judeus ou aos protestantes), temas evidentes pela ausência de relatos sobre a importância deles na formação da Espanha ou da Europa, aliás, curiosamente vai junto com o esquecimento da história da escravidão ou dos africanos, no que diz respeito à história pátria colombiana.

Nas histórias da civilização, a “história universal”, menciona-se brevemente Egito e talvez, em alguns trechos da história africana, especificamente cartaginesa, relacionados com Roma (toda história católica se orgulha de herdar a latinidade, religião – católica - e cultura romanas). O resto de populações antigas mencionadas, geralmente, fazem parte da história bíblica pois a história, de novo, das civilizações ocidentais é a história do “Ocidente”. De fato, em outro lugar já afirmamos que a história pátria da Colômbia se trata de uma dupla peregrinação que começa no Gênesis bíblico e culmina com a instauração da república conservadora em 1886, ligando assim plano educativo, a institucionalização de uma forma só de catolicismo, a unidade linguística e invenção de tradições e a história da civilização ocidental: os colombianos são o resultado desse processo.

Um elemento adicional para comentar aqui. A definição de “falso” e “verdadeiro” nos dois textos de Henao e Arrubla ajuda a estabelecer a autoridade da narrativa sobre o leitor, e os juízos de valor que eles aplicam no texto para qualificar as ações dos personagens ou caracterizá-los, de fato, como encarnações dos valores cristãos (para facilitar a identificação do leitor com os personagens). Enquanto a história, como a Bíblia, é caracterizada como “verdadeira” ou como “verdade”, as cosmologias indígenas (não mencionam sequer um sistema de crenças africano, judeu ou protestante na sua narrativa) são tratadas como “mitos” e “lendas”, ficções que tem apenas valor literário, assim como os mitos gregos ou romanos (no sentido de estabelecer uma história antiga americana) na formação do leitor/cidadão.

A rota traçada então, pela narrativa, liga permanentemente o passado manufaturado com o leitor, seja este um indivíduo que estuda o texto e o integra entanto memória protética ou, ainda melhor, aumentando a efetividade do processo de incorporação, um conjunto de estudantes cuja individualidade sincroniza-se pela leitura e estudo público dos textos.

O único espaço evidente de abertura à cultura islâmica³ transmitida pela mídia entra pela literatura infantil (e pelo cinema, televisão ou tv a cabo, e menos pela Internet curiosamente), onde versões de diversos “contos” tirados de diversas traduções das “Mil e Uma Noites” tornam-se referentes de um universo mágico para entreter crianças enquanto aprendem espanhol; mesmo assim, como todo aquele volume do cinema do século XX categorizado de “*Swords and Sandals*”, define-se o universo islâmico seja como uma telenovela turca, a dança do ventre nas academias, ou como um prato para consumo rápido, como as esfihas do Habib’s.

Se há algo que configura e define aquela noção de “memória social” é quando o grupo e autoridade do pedagogo e da instituição colaboram na persuasão do indivíduo. Porque a história da qual falamos aqui não é uma desenvolvida para que o estudante se desenvolva como pesquisador crítico do passado, mas para formar um tipo cidadão. A efetividade desse método e metodologia de ensino marcaria não só quase todo o século XX na Colômbia, mas na América toda.

O elo chileno da escrita da história pátria colombiana: analogias como material para construir caminhos entre a história universal e história nacional

Nuestra juventud ha de embeberse en los nobles ejemplos de abnegación, de piadosa fidelidad, de amor a la justicia, de cordial misericordia i de cristiana grandeza. Los ojos de los niños han de brillar de santa indignación cuando vean falseada la verdad i perseguida la inocencia, sus corazones han de exaltarse al comprender que se desconoce la virtud i que se oprime la libertad, manifestándose dispuestos a defenderla. La juventud debe crecer moral por la enseñanza de la historia.

Enquanto muitos autores explicam os textos de Henao e Arrubla sob diferentes olhares, poucos, senão nenhum, mencionam os autores que eles citam para estruturar seus dois textos – às vezes de forma quase literal – e compor, nesse processo, o que seria a pedagogia do ensino da história pátria. A obra pedagógica que mencionam (Henao e Arrubla, 1911: 5), chama-se “*Metodología (sic) de la Historia*”, premiada no concurso “Certamen Pedagógico”, comemorado em 1893, do autor chileno José María Muñoz Hermosilla.

Este punto de contacto juega un rol mui eficaz, por lo cual precisa buscarle i ponerle de manifiesto en cualquiera forma que sea. Así, por ejemplo, la historia de los persas i de los

³ Na Colômbia, na região da Orinoquia, existe uma festividade, patrimônio nacional do país, fundada em 1735, denominada “Cuadrillas de San Martín”, onde galas (espanhóis) combatem os *moros* de cavalo, e a etnia Guahiba os *cachaceiros*.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

asirios está bastante ligada a la historia del pueblo hebreo; la historia de los apóstoles se relaciona con el paganismo de Grecia i de Roma, el establecimiento del cristianismo con la persecución de los cristianos; en la época de los grandes inventos se hace el descubrimiento de América, que señala una nueva edad llena de ventura para los pobladores del globo; la reforma religiosa trae la libertad del pensamiento, promueve el cultivo de las ciencias i de la instrucción del pueblo, etc.

Seu projeto de estudante de história é cívico-moral, especificamente, e menos cronológico-analítico. Como Henao e Arrubla posteriormente, Muñoz estabelece um elo entre virtudes da alma e a noção de verdade, que os colombianos citam diretamente do evangelho de São João. O estudo da história propõe-se como um exercício de constituição do espírito como projeto civilizatório especificamente no nível do sujeito. Não é um espírito de comunidade nem de participação e ética política. O sujeito faz parte da nação e comunga – pela memória protética - com a memória nacional, sua cultura e língua – o elemento unificador e civilizador mais querido pelos hispanistas- e por esse meio, o sujeito desenvolve, enquanto ele cresce, uma identidade com respeito de outros que comungam com os mesmos princípios (e que podem provar nascimento no país sobre o qual trata a narrativa. Saber a história de um outro país não outorga nacionalidade nem identidade).

A analogia, uma forma de estabelecer identidade entre o Mundo Antigo e Moderno é uma das metodologias pedagógicas mais evidentes para Muñoz. Apresentar a história do mundo antigo como uma narrativa alienígena, para o processo educativo, carece de objetivo. A ideia do ensino de história é, literalmente como em *Blade Runner*, programar em cada corpo uma memória protética para a criança e jovem terem um passado, para torná-los civis, pacíficos e bons cidadãos. O passado, nesse sentido, é um espaço narrativo e linguístico que outorga, pela longevidade, um valor acrescentado a pessoas, objetos e ideias, mas carece de fundamento analítico.

Mas também é uma fonte a partir da qual emanam virtudes atemporais e eternas próprias da doutrina cristã que, na sua glória, parece, acolhe toda a história universal como fundamento e resultado, uma substância que flui pelo organismo dos filhos de Adão e da Eva, a marca de ter sido criados pelo demiurgo, da criação de tudo por parte do Deus bíblico cristão, único e verdadeiro mas que também é a marca, quando disputada pelo texto bíblico, da inumanidade, maldade, crueldade ou perversidade dos inimigos do povo de Deus. A analogia resgata essa substância e suas manifestações humanas, julgadas segundo os valores cristãos próprios do

século XVII e daí em diante, e a torna ferramenta de estudo para a sala de aula.

Utiliza-se a analogia para tirar a perspectiva temporal da noção de passado, e torná-lo um domínio da memória sempre presente. Assim como Roma se torna a capital do império romano, também se representa como o centro do universo político, econômico e religioso do Catolicismo, religião oficial na Colômbia, hoje uma muito importante e poderosas entre outras formas de cristianismo no país, Bogotá torna-se, no relato histórico, o centro do universo narrativo da conquista, colônia, independência e república (períodos historiográficos que estruturam a “história de Colômbia”), mas também, e não por acaso, das estórias sobre os tempos pré-colombianos.

Pueblos como los paraguayos, los saguntinos, los numantinos, los antiguos romanos, espartanos i atenienses, serán hasta el fin de los siglos un tipo de patriotas, en que en una o en otra forma ha imperado el cumplimiento del deber en que se han reflejado, por tantas i tantas pruebas de amor al trabajo, al orden i a la paz, las más relevantes dotes de civismo.

Não se trata de compreender processos ou diferenças, mas estabelecer elos patrimoniais, sagrados e morais como já Freud apontava, em 1909, entre a mente do infante e figuras tornadas, pela narrativa, familiares, literalmente. As figuras dos textos substituem, ou são explicadas e descritas seguindo modelos afetivos. Incorporamos tais modelos de comportamento, pelos personagens das histórias, pela analogia não só histórica, mas pelo relacionamento que as crianças desenvolvem com os pais e as mães. Personagens e valores se misturam e, como na figura barroca do natal, o discurso cristão assim torna-se, literalmente, familiar, um elemento próprio do lar, da escola e do espaço público.

Desde o ponto de vista de desenvolvimento da moralidade, compreendida como comportamento, a superioridade e autoridade moral deriva desse modelo, e a analogia com o mundo antigo, pela história universal, torna-se verdadeiro pelo corpo do aluno e depois, do grupo. Mas além da ideia de ficção ou de verdade, par de oposição de corte utilitarista nesse texto pedagógico, é valioso pelo ensino da língua e dos valores morais. Além disso, outras estórias e narrativas, muitas delas vividas pelo sujeito, outras lidas, outras ouvidas ou quaisquer outras com as que entrou em contato, serão confrontadas ao longo do tempo com essas versões tornadas material de ensino na escola.

Wittgenstein descrevia esse processo como “identificar os deuses dos outros com os nossos”. Assim, o papel que têm o universo islâmico ou africano nesse esquema é, por exemplo, diferente do Brasil onde África e a escravidão fazem parte da gênese da república enquanto, como outros *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

autores já trataram, os indígenas são tratados de forma diferente a, por exemplo, o caso colombiano. Nas histórias da Colômbia, até o dia de hoje (mesmo com a existência de uma mandatória “Cátedra Afro-colombiana”), mencionadas, rejeitam-se de fato as religiosidades e valores morais de indígenas e escravos.

Os turcos ou muçulmanos servem para explicar, por um lado, a glória da Reconquista espanhola que levou à criação do Império e, pelo outro, a glória das campanhas cristãs de Cristóbal Colón e dos seus sucessores que ampliaram os domínios dos Reis Católicos e, portanto, da língua espanhola e do catolicismo e África é um continente que os portugueses tiveram de circunvagiar para ir até as Índias orientais. A única referência aos mouros espanhóis, pelo menos no texto de Muñoz, refere que *“está fuera de duda que los moros españoles emplearon la pólvora en el arte de la guerra desde principios del siglo XII.”*

Pelo lado dos indígenas (pois os africanos nem são mencionados), suas histórias e cultura material são irrelevantes para a narrativa; suas línguas reduzem-se, como no caso da *almojábana*, a uma estorinha filológica inócua (para explicar o nome de um lugar, por exemplo); porém, suas relíquias servem, imitando os casos mexicanos e peruanos, como forma de estabelecer um passado civilizado e monumental, para o período da conquista espanhola.

Assim por exemplo, as famosas estátuas de San Agustín, encontradas nos andes sul-oriental colombiano são comparadas com a cultura material de culturas mediterrâneas como os *etruscos* e denomina-se sem maiores provas ou argumentações, “Império” ao território conquistado pelos espanhóis na região do *altiplano cundi-boyacense* onde se funda e estabelece, por processos históricos posteriores, Bogotá, que séculos mais tarde tornou-se a capital da república da Colômbia e foi nomeada, pelos seus cidadãos - e contra de toda evidência - a “Atenas sul-americana”.

Contudo, não foi a língua grega, mas o latim, e a antiga Roma, a língua e inspiração dos gramáticos colombianos, como Miguel Antonio Caro que, mesmo hispanistas, nunca abordaram as marcas da tradição do Al-Andaluz no castelhano neogranadino com a mesma paixão que expressaram pelo latim (ou o grego), língua vaticana, a instituição eclesiástica apostólica católica romana, órgão que administrasse a educação de crianças e jovens no país, administradora das comunidades reitoras das principais universidades nacionais, que, até o presente, é majoritária e que conserva poder político legítimo na Colômbia.

Xenofobia católica: um caminho como o do Santiago que vem até o presente

Colômbia não foi o destino preferido dos imigrantes⁴: além das poucas oportunidades de progresso econômico nesse país, o natural colombiano participa e cultiva do medo anticomunista e antissocialista (hoje denominado pelos fascistas colombianos como “*castrochavismo*”, mistura de rivalidade colombo-venezuelana de longa data, ódio pela figura do já malsucedido Chávez e de temor pela revolução vinda de Cuba), que se expressa como xenofobia. Já em tempos da colônia, pois parece quase uma das tradições coloniais herdadas pelos colombianos, o controle de estrangeiros, de judeus, judeus conversos, e, como em quase todas as colônias onde os escravos eram fonte de renda e de medo, combatia-se a diferença política, econômica e religiosa.

Não tem resultado estranho ouvir, por exemplo, na mídia, dos elos entre comunistas venezuelanos e os iranianos como fonte do mal que alimenta a violência e o terrorismo na Colômbia por um lado. Pelo outro, e mesmo tendo usado ao povo venezuelano como objeto da propaganda antichavista, os migrantes venezuelanos são alvo da xenofobia de um país que poucos migrantes têm recebido na sua história republicana. Há toda uma história que liga colombianos com venezuelanos, que não vai ser abordada aqui; porém, tem se traduzido, pela propaganda política oficial, em mais um alimento da xenofobia nacionalista colombiana.

No fim do século XIX, como nos começos do século XX, ou na metade desse século, no fim do mesmo e começos do XXI, os estrangeiros são indesejáveis se foram chineses, cubanos, “africanos”, venezuelanos, entre outros desligados dos projetos malsucedidos de branqueamento racial e cultural (esse último bem-sucedido pela educação hispanista), possíveis fontes de perturbação dos valores católicos nacionais, da ordem das coisas, do comércio, da ordem geopolítica etc.

Entre 1884 e 1885, e ligado ao projeto radical liberal de modernização da educação na Colômbia, conflou-se uma guerra civil (entre outros motivos, pelo poder dos liberais radicais, mas também pela presença de instrutores protestantes de origem prussiano), que permitiu, pela vitória do partido de “*La Regeneración*”, ultracatólico, anticomunista e antissocialista, xenófobo e hispanista, a gênese da República de Colômbia,

⁴ Com respeito aos migrantes do Oriente, até o dia de hoje, entre os grupos étnicos ou migrantes estrangeiros existe uma notável comunidade sírio-libanesa (maioritariamente cristã, mas existe uma minoria islâmica, sobretudo no Norte, no litoral caribe colombiano) integrada à sociedade nacional e uma comunidade judaica bem menos notável.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

sua constituição e, posteriormente, de forma literal, sua história escrita por dois agentes partidários dessa facção, Henao e Arrubla.

Assim, o projeto historiográfico dominante, nascido talvez mais pelo desejo de figurar no cenário mundial de que por um pedido da comunidade, na Colômbia até quase 1980, faz parte do projeto político institucionalizado na constituição de 1886 que só foi modificada em 1991. Mesmo com a modernização da Constituição de 1991, a cátedra de História seria eliminada das salas de aula colombianas até o presente.

O projeto, conservador e católico, tornou-se oficial pouco tempo após a vitória conservadora na guerra civil de 1903. Historiograficamente se exprimira na fundação da Academia de História da colômbia em 1902. Foram eles quem, em 1910 organizaram o concurso que deu o lugar oficial aos textos de Henao e Arrubla. Salvo pelo período de influência liberal e modernizadora dos governos entre 1930 e 1940, tornar-se-ia o projeto nacional centralista mais perdurável de todos, se consolidando desde 1950.

Após 3 anos de uma onda de violência partidária, urbana e rural, que começaria com o assassinato do candidato presidencial Jorge Eliecer Gaitán, consolidar-se-ia o conservadorismo católico nacional com o governo autocrático, fascista e ultracatólico do político de extrema-direita Laureano Gómez, substituído pela ditadura anticomunista e bolivarianista de Gustavo Rojas Pinilla a qual, no ano 1957, seria substituído por sua vez, por uma Junta Militar e logo pela ditadura dos partidos Liberal e Conservador denominada “Frente Nacional”. Esse último nascido não só da conclusão do período ditatorial dos militares, mas como resposta panamericana (apoiada pelos Estados Unidos) à revolução cubana de 1958.

Nesse período compreendido entre 1950 e 1980, a cultura colombiana tornar-se-ia instituição, não só pelos livros de texto, mas pela consolidação da Academia da Língua, o Instituto Caro e Cuervo, o Instituto de Estudos Hispânicos e pela fundação e transformação da antiga Escola Normal Superior (liberal, com participação até do Paul Rivet) no Instituto Colombiano de Antropologia, sob a ditadura e pela fundação de INRAVISION, instituto dedicado a produção da televisão pública e com o Instituto Nacional de Turismo, que, junto com as emissoras de rádio, os tradicionais jornais das famílias poderosas colombianas (*El Tiempo*, *El Espectador*, *El Siglo* e até o jornal dominical da Igreja Católica), tornou-se o órgão oficial da mídia nacional. Nesse período, e da mão dos científicos sociais, se reinterpreta a cultura colombiana a partir da base hispanista (nunca a eliminando), manufaturada menos no conhecimento da história da Espanha, mas nas imagens importadas dos regimes fascistas ibéricos e latino-americanos e dos primeiros científicos formados nos EUA.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

No esquema da cultura e da história integrar-se-iam conceitos racistas positivos vindos, entre outros lugares, do Brasil (a tri-etnicidade) e dos Estados Unidos, portanto, integrando aos povos originários e afrodescendentes no discurso oficial. Só seria em 1991 quando ambas “etnicidades” participariam da redação da Constituição, mas a guerra de vários setores da sociedade civil, da política e da religião, de *narcos* e paramilitares que seguiria à firma desse documento e que se consolidaria em 2002 quando, sob os efeitos políticos do discurso oficial do plano Colômbia, reinterpreta-se a realidade e torna as guerrilhas nos *narcos*, tem feito que esse projeto se materialize devagar e de forma violenta.

Após serem transformados em *narcos*, e com a chegada do novo governo em 2002, retoma-se o anti-islamismo dos atentados de setembro de 2001 nos Estados Unidos⁵: os comunistas transformaram-se em narco-terroristas, monstros também financiados pelos extremistas islâmicos. Em contraste, e com ajuda de agências publicitárias e as indústrias culturais, o modelo cultural fascista particular da Colômbia, fundamentado na sua tradição historiográfica conservadora, católica e hispanista, mas também nos aportes de certos discursos antropológicos, tornou-se um discurso onipresente: uma *colombianidad* a-histórica e folclórica seria a arma educativa da Mídia para ajudar na pacificação das novas gerações.

Referências bibliográficas⁶

AGUDELO, A. (1995). *El espíritu de la regeneración y el centenario en el libro Historia de Colombia de Henao y Arrubla: 1886 – 1910*. Universidad Nacional de Colombia.

AGUILERA, M. (1951). *La Enseñanza de la Historia en Colombia*. Editorial Cultura, (Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia, No. 26, 113, Memorias Sobre la Enseñanza de la Historia, V).

⁵ Nascido já nas décadas de 1960-70s, parte da Guerra Fria contra a URSS, China e Cuba, alimentado pelo conflito árabe-israelense, pela Mídia, pelo cinema hollywoodiano alimentado durante os governos do R. Reagan e dos Bush nos seguintes anos, e monstruosamente materializado no apoio à guerra entre Iran e Iraque, a guerra no Afeganistão, em Beirute, e pela invasão de Kuwait e posterior guerra – midiaticamente até caracterizada como cruzada- contra Iraque na década dos 1990s.

⁶ Fazemos o listado das referências de textos e páginas utilizadas (estudadas, analisadas, debatidas, etc.) durante as pesquisas de mestrado e doutorado na UNICAMP (2006-2013), orientadas pelo Pedro Paulo Funari a partir da quais construímos esse ensaio.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

ALARCÓN-JIMÉNEZ, A. (2008). *A história subjetivada da Colômbia Policarpa Salavarrieta segundo Jesús María Henao e Gerardo Arrubla*. [IFCH UNICAMP]. <https://unicamp.academia.edu/AndrésAlarcón>

ALARCÓN-JIMÉNEZ, A. (2013). *Arqueologia dos sujeitos históricos: Usos do passado nos livros de texto de História do Brasil de João Ribeiro e da Colômbia de HENAO, Jesús María; ARRUBLA, 1900 e 1911. Tese de Doutorado*. (2013) [IFCH UNICAMP]. <https://unicamp.academia.edu/AndrésAlarcón>

APPY, C. G. (Ed.). (2000). *Cold War Constructions: The Political Culture of United States Imperialism, 1945-1966*. Univ of Massachusetts Pr.

BALIBAR, E., & WALLERSTEIN, I. M. (1992). *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. Verso Books.

BAUDOT, G. (1985). *La Vida cotidiana en la América española en tiempos de Felipe II : iglo XVI*. Fondo de Cultura Economica.

BERNS, G. S., BLAINE, K., PRIETULA, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity Brain Connectivity*, 3(6), 590–600.

BETHELL, L., & ROXBOROUGH, I. (1992). *Latin America between the Second World War and the Cold War, 1944-1948*. Cambridge University Press.

BIRNBAUM, N. (s/f). *The Cold War and The War On Terror*. Recuperado el 19 de junio de 2012, de <http://www.archipelago.org/vol9/birnbaum.htm>

BOHÓRQUEZ CASALLAS, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Publicaciones Cultural Colombiana.

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construccion de la memoria historica en un mundo global* (1st ed.). Editorial Paidós.

CERTEAU, M. de. (1982). *A escrita da história*. Forense - Universitária /.

CHAVES CHAMORRO, M. (1986). *Trayectoria de la Antropología Colombiana. De la Revolución en Marcha al Frente Nacional*. (1a ed.). Colciencias Editora Guadalupe.

CHOMSKY, N. (1997). *The Cold War & the university: Toward an intellectual history of the postwar years*. New Press : Distributed by W.W. Norton & Co.

Crisis States Research Centre: From the Alliance for Progress to the Plan Colombia. (2007, febrero 5).

DIFFIE, B. W. (1943). The Ideology of Hispanidad. *The Hispanic American Historical Review*, 23(3), 457–482. <https://doi.org/10.2307/2508538>

DUX, G. (2011). *Historico-genetic Theory of Culture: On the Processual Logic of Cultural Change* (1., Aufl.). Transcript.

FAJARDO, L. E. (2003). *From the alliance for progress to the plan Colombia: A retrospective look at US aid to Colombia*. LSE, DESTIN.

FERRO, M. (1985). *L'histoire sous surveillance: Science et conscience de l'histoire*. Calmann-Lévy.

FOUCAULT, M. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (L. H. Martin, Huck Gutman, & Patrick H. Hutton, Eds.). University of Massachusetts Press.

FRANCO, J. (2002). *The decline and fall of the lettered city: Latin America in the Cold War*. Harvard University Press.

FUNARI, P. P. A. (2004). A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. *Revista História Hoje*, 4.

FUNARI, P. P. A. (2008). Brasileños y romanos. En *Arqueología e Historia del mundo antiguo: Contribuciones brasileñas y españolas*. FAPESP Aden Press. http://www.academia.edu/4868673/Brasilenos_y_romanos

Funari, P. P. A., & Piñón, A. (2007). Telling the children about the past in Brazil. En N. Galanidou & L. H. Dommasnes (Eds.), *Telling Children about the Past: An Interdisciplinary Perspective*. Intl Monographs in Prehistory.

FUNARI, P. P., Martin HALL, & Sian JONES (Eds.). (1999). *Historical Archaeology: Back from the Edge* (1a ed.). Routledge.

GHODSEE, K. (s/f). *The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO and the World Bank*. Recuperado el 20 de junio de 2014, de https://www.academia.edu/1828467/The_Cold_War_Politicization_of_Literacy_Communism_UNESCO_and_the_World_Bank

GILMAN, N. (2003). *Mandarins of the future: Modernization theory in Cold War America*. Johns Hopkins University Press.

GRIFFIN, R. (2008). *A fascist century* (M. Feldman, Ed.). Palgrave Macmillan. <http://link.springer.com/book/10.1057/9780230594135>

GRUZINSKI, S. (1994). *La guerra de las imágenes: De Cristóbal Colón a "Blade runner"* (1492-2019). Fondo de Cultura Económica.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

GUALTERO, M. I. (2005). *El texto escolar Historia de Colombia de Henao y Arrubla y su relación con el método pedagógico utilizado en Colombia entre 1890-1910*. Pontificia Universidad Javeriana.

HENAO, Jesús M. (1909). Alma Colombiana. *Boletín de Historia y Antigüedades*, 7(77).

HENAO, Jesus M., & ARRUBLA, G. (1911). *Compendio de la Historia de Colombia. Para la enseñanza en las escuelas primarias de la República*. Imprenta Eléctrica. <http://www.bibliotecanacional.gov.co/?idcategoria=39326>

HENAO, Jesús M., & ARRUBLA, G. (1920). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Librería Colombiana, C. Roldán & Tamayo.

HERMAN, D. (2007). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge University Press.

HOBSBAWM, E. J., & Ranger, T. O. (1983). *The Invention of tradition*. Cambridge University Press.

IBARRA GARCÍA, L. (1998). *Las relaciones entre los sexos en el mundo prehispánico*. (1a ed.). Ed. Porrua.

IBARRA GARCÍA, L. (2009). *La moral en el mundo prehispánico* (1a ed.). Ed. Porrua.

LANDSBERG, A. (2006). *Prosthetic memory: The transformation of American remembrance in the age of mass culture*. Columbia University Press.

LEROI-GOURHAN, A. (1993). *Gesture and speech*. MIT Press.

LOY, J. M. (1969). *Modernization and educational reform in Colombia, 1863-1886*. Xerox University Microfilms.

LOY, J. M. (1971). Primary Education during the Colombian Federation: The School Reform of 1870. *The Hispanic American Historical Review*, 51(2), 275-294.

MAALOUF, A. (2013). *Las cruzadas vistas por los árabes*. Alianza Editorial.

MARTÍNEZ, F. (2001). *El nacionalismo cosmopolita: La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Banco de la República.

MCKEOUGH, A. (2003). Transformation in Narrative Thought during Adolescence: The Structure and Content of Story Compositions. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 537-552.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

MCLUHAN, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New American Library.

MCLUHAN, M. (1985). *La Galaxia Gutenberg*. Planeta-Agostini.

MIKHAIL, A. (2021). *GOD'S SHADOW: Sultan selim, his ottoman empire, and the making of the modern world*. LIVERIGHT PUBLISHING CORP.

MOLANO, A. (1979). *Materiales para la historia de la educación: La polémica educativa de 1946 a 1958 : compilación de editoriales de prensa*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, CIUP.

MORAND, B. (2012). Os manuais escolares, mídia de massa e suporte de representações sociais. O exemplo da Guerra Fria nos manuais franceses de História. *Pro-posições*, 23 No 3, 67–86.

MORNER, M. (1962). *El mestizaje en la historia de Ibero-América*. https://www.worldcat.org/title/mestizaje-en-la-historia-de-ibero-america/oclc/1139529&referer=brief_results

MORNER, M. (1999). *La Corona española y los foráneos en los pueblos de indios América*. Ediciones de Cultura Hispánica.

MUÑOZ HERMOSILLA, J. M. (1896). *Metodología de la historia, considerada especialmente desde el punto de vista de la educación del carácter i preparación de la vida cívica*. Impr. Roma.

NEWLAND, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335–364.

ORSER, C. E. (2002). *Encyclopedia of historical archaeology*. Routledge.

PIAGET, J. (1998). *Sobre a pedagogia: Textos inéditos*. (C. Berliner, Ed.). Casa do Psicólogo.

PINILLA D., A. (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y el imaginario nacional a comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana de Educación*, 45. <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce45final.pdf>

RAMIREZ G., M. T., & Téllez C., J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>

RUBIANO MUÑOZ, R. (2006). Las imágenes de España y el pensamiento conservador de Miguel Antonio Caro en el siglo XIX. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 6. <http://hispanianova.rediris.es/6/articulos/6a004.pdf>

SAID, E. W. (2019). *Orientalism*.

SCOTT, R. (1997, marzo 26). *Blade Runner*. Warner Home Video.

STEEDMAN, C. (1989). True romances. En R. Samuel (Ed.), *Patriotism. The Making and Unmaking of British National Identity. History and Politics*. (Vol. 1). Routledge.

TOVAR ZAMBRANO, B. (1999, julio). Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: Nueva lectura de una vieja Historia de Colombia. *Revista Credencial Historia*, 115. <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1999/115jesus.htm>

VILLAGRA ROMERO, M., & Coe, C. (2018). *La cocina en Al-Ándalus: Ochocientos años de tradición culinaria hispano musulmana en tu mesa*.

COLOMBIA'S ANTI-ISLAMIC HISTORY¹

Andrés Alarcón-Jiménez²

Abstract

This essay refers to the aspects of the history of Colombia as a narrative that, besides being directed to a young audience, intends to reflect how, through this medium, the idea of Colombian was constructed from a set of specific cultural elements that were contemplated through the bias of anti-Islamism, which is understood as a use of the past. It is addressed the idea that the Colombian historical narrative is constructed as Catholic in spirit and, in fact, not only from the figure of Christopher Columbus, but is written from traditions such as the biblical Genesis or the American settlement theories of a bishop developed both as the foundation of the explanation of the origin of the human being that, by the suggested history, must the Colombian, while excluding from it all the historical-cultural elements that, on the other hand, brim with multiculturalism and that, like the *almojábana*, exist as national patrimony.

Keywords

Anti-Islamism; almojábana; Al-Andalus; history of Colombia; uses of the past.

¹ Translation by: Luísa Funari, languages student at Universidade Presbiteriana Mackenzie.

² Assistant Professor - Universidad El Bosque, Bogota, Colombia. E-mail: aalarconj@unbosque.edu.com

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

Resumo

Esse ensaio se refere ao caráter da história da Colômbia como uma narrativa que, além de ser dirigida ao público jovem, pretende refletir como, por esse meio, a ideia de colombiano foi construída a partir de um conjunto de elementos culturais específicos que se contemplaram através do viés do anti-islamismo, entendido esse como um uso do passado. Aborda-se a ideia de que a narrativa histórica colombiana foi construída como católica em espírito e, de fato, não somente a partir da figura de Cristóvão Colombo, mas é escrita a partir de tradições tais como o Gênesis bíblico, ou as teorias de povoamento americanas de um bispo desenvolvidas ambas como alicerce da explicação da origem do ser humano que, pela história sugerida, deve ser colombiano, ao mesmo tempo que se excluem dele todos os elementos histórico-culturais que, por outro lado, transbordam de multiculturalidade e que, como a almojábana, existem como patrimônio nacional.

Palavras-chave

Anti-islamismo; almojábana; Al-andalús; história da Colômbia; usos do passado.

As every schoolchild learns, Columbus set sail with India on his mind's horizon. Rarely, though, do schoolchildren learn why Columbus sought to cross the Atlantic. Hoping for an alliance with the Grand Khan of the East, he aimed to retake Jerusalem and destroy Islam; more prosaically, his voyages promised an end run around the trade monopolies of the Ottomans and the Mamluks. And when Columbus arrived in the Americas, fresh from the battle which marked Spain's final defeat of the Muslim kingdom of Granada, he saw – or, more accurately, imagined – Muslims everywhere. Spanish conquistadors would claim to see mosques in Mexico, American Indians wearing "Moorish" clothing and performing "Moorish" dances, Turks invading New Spain from the Pacific, and West African slaves attempting to convert America's indigenous peoples to Islam. Filtering their experiences in the Americas through the lens of their wars with Muslims, Europeans in the New World engaged in a new version of their very old Crusades, a new kind of Catholic jihad. Long after the many Matamoros – Moor-slayers – who sailed to the Americas aboard Columbus's ships were dead themselves, Islam would continue to forge the histories of both Europe and the New World and the relationship between the two (A. Mikhail, 2017: 411)

The 2007 screenplay, 300: going through ancient history's trail to reach the Western Christian society's limits, to defend its limits

The teaching of ancient history, which relates modern nations to Rome or Athens (or to Ancient Greece), or to any Eastern city, has a moral and religious (and therefore economic and political) purpose. After the Second World War, the old religious and nationalist quarrels are reinterpreted, adopting geopolitical, local, regional, and global changes, in order to accommodate them to the current means of communication as well as the new world order's novel relations and tensions, actualities that, once materialized, began their own path and development, but that, as the concept of Palingenesis describes, resumed antiquity as a cultural weapon, just as in the 1960s and the 2000s, and Spartans were reinterpreted as protectors of the Western civilization against communists, Asians, Africans, LGBT, etc.

This notion of Palingenesis takes specific forms inside books, specifically in the textbooks which are used to educate human beings and, through the reading and studying of them, specifically cultural forms, even if subjective, in the educated bodies. There is a sacred trail (narrative) that, passing through both cities, takes the reader through the history of Christianity, marked by the biblical narrative, by the second part's protagonist, and by the sacred book's own history.

This trail can also be understood to delimit the civilized universe, where enemies or slaves in general, all those that are not *us*, are clearly stablished and delimited within a map: Asians, Africans, and, having nothing to do with nationality or ethnicity, communists and socialists. The map marks not only the sacred sites, but also the civilization links that mark and define *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

who and how that journey must be understood morally and culturally and the foundation of combat for the care and maintenance of the delimited borders.

This trail defines, for example, the Colombian state's genealogy as it appears in the classic textbooks of Colombian History. The peregrine, the reader of this story, will travel that trail up until the present day and, marked by the experience (and by having been registered as a citizen since birth), will comprehend, in a well written Spanish, drawn to learn to read and write, and with the help of Geography classes (that is, of the country's maps), how the Catholic virtues and values are the virtues of a good Colombian citizen.

Almojábanas

In my first and only trip to Spain, limited by my lean student resources, but accompanied by some excellent hosts, I got to know, in Zaragoza, in the "*Centro de Historias*" museum, the history of the *almojábana*, a dessert made in Al-Andaluz with cheese, flour and honey. The story of the Andalusian *almojábana* caught my interest because, in Saragoza, as well as in other Iberian cities, the Al-Andaluz testimonies mix up with other peoples' and other ethnicities' material culture that, at least in some school discussions, are either not mentioned at all or are characterized as in some old Mediterranean stories: as enemies or invaders that would later on become rivals, threatening the nation and therefore if they don't win, they are to be defeated and banished, killed, exterminated or integrated or dominated by the heroes, their people and their culture. By chance, sometime in the past, the *almojábana* arrived at the American continent, specifically and mainly at the "*cundiboyacense*" plateau in Colombia. To me, before that, it was a typical and tasty delicacy, a local small cheese and corn bread, soft, delicious, salted, with no honey, and, to me, up until that point, with no history.

Archeology, historiography, and the type of museum where I made my small discovery of the local delicacy's cultural story, all brightened a part of an incomplete narrative I learned: how did the *almojábanas* get to my country? I celebrated the feeling of ignorance.

In Colombia's history, there is no mention of the caliphate's habitants; of their African origins, very little or even nothing is taught to the "cafeeira" children, raised in Colombian originality, beyond being mentioned as defeated by the Catholic monarchs, Ferdinand II of Aragon, and Isabella I

of Castile, (who have their own statues in Bogota and a private school after their title). The country's name, Colombia, celebrates the discoverer of the Americas. And even with the different critical expressions about the narrative, still to this day, the "(Catalan) Language Day" is celebrated on the 23rd of April, and the "Race Day" is celebrated on the 12th of October. The Catholic medieval Spanish literature is (was, when they still read books in Colombian schools) part of the academic canon, of our traditions, of our "Colombian soul", as are the Roman (Catholic) stories and other privileged civilizations in the explanatory scheme of civilization's history.

Therefore, the exclusion of the Al-Andaluz tradition (even though millions of immigrants came from the caliphate region), of Jews (Colombia is also anti-Semitic, as well as a little homophobic, anti-protestant, and somewhat misogynistic), based its tradition in the conquering of natives and forgot, not by chance, of the millions of immigrants our Iberian and European ancestors brought from the immense African continent to substitute indigenous labor. A curious fact: they are almost never referred to as slaves, even when debating institutions such as the "*mita*" or the "*encomienda*".

Back to the *almojábana*: if you ask about its origin, not many people will have no answer. If, by chance, you ask, the country pride shall answer, possessing the one who is being questioned, that the *almojábanas* are, effectively, 100% Colombian. It is not worth trying to debate, further than the country's own philological pedantry debates, characteristic of the country's political history, about the origins of the delicious little bread. The anti-Islamic and pro-Roman Apostolic Catholicism historiographical and cultural propaganda (strengthened in the Counter-Reformation region), the far right Hispanism, a catholic institution that is always present in national politics and in the national educational system (primary, secondary and academic), helped in the development of an a-historical type of Colombian that defends their school historical narrative (not actual history, with dominant reports that various authors try to characterize as dissident memories), as a tradition (and there is no contradiction in that, as the notion of "cognitive dissonance" well explains).

Even the country's name evidences this character. Ignoring the name that echoed an Andalusian past, "*Novo Reino de Granada*" (Granada's New Kingdom), derived from these territory's conquest campaigns by captains such as the Andalusian Gonzalo Jiménez de Quesada, it was baptized in honor of the "discoverer of Americas" (except for Brazil, of course), resulting in Colombia, in many ways a country that submits to the "baby Jesus", the "Sacred Heart", the "Virgin Mary", etc.

Henao and Arrubla's histories, which are paradigmatic in how much their works mold millions of children and teenager's historical national mentalities: how they learn to see, to comprehend, to think and use the past and locate it in a map or a calendar. In their texts, they gather this spirit and cover widely the role of God, Adam and Eve, Jesus, of missionaries, nuns and friars, bishops and popes, as positive historical national figures. They worshiped Virgin Mary themselves and their books have the "*Imprimatur*" seal. That is why we refer to school's histories and not to professional researcher's academic productions, that have an ample volume of texts that present the history of a "profound Colombia".

Effectively, both Henao and Arrubla's texts, differently from professional author's texts, at least to a certain extent of time, were read in schools and universities, assuring its study and implementation in schools by presidential decree and thanks to the educational system's network which is dominated by the ecclesiastic institution. On the contrary, the circulation of historiographical and archeological surveys in Colombia is always focused on a specific core or circle of readers, whose real influence in the public or private educational system, is always limited.

If there is a *presentist* thought in Colombian's idea of their history, this corresponds to the fact that, by teachers and professors in classes, it has – had – a moral molder character, not analytic nor critical. A made-up tradition to rise a nation from its contained fragments in a territory that, still to this day, continues to be unfamiliar to its habitants, because besides not studying a lot of national history, they study even less geography.

Islamophobia and Orientalism

Concomitant with "orientalism", present in the Western literary canon, or in stories that explain the presence of certain types of philosophies or sciences in our contemporary world and certain fantastic and rich lifestyle refinements, islamophobia is a bias that persists to this day and that would be reinforced during the Cold War, during all of the second half of the 20th century. The conflict between civilizations, marked by the anticommunist or anti-capitalist key, nationalisms, military and civil dictatorships, fights against colonialism and a great variety of elements of a geopolitical game that also utilizes "culture" and culturalism as a combat weapon: it is expressed, for example, as an interior armed conflict, as wars between neighbor nations, as diplomatic tensions, fights between the Israel state and Palestine, fights between white Christians and populations of African or Asian origin, and even Latin, origins, besides other bloody war

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

expressions between “East or West”, culturally represented, for example, in specific films as “300”, or its remake, as wars between virile Greeks that confront the – among other stereotypes that are utilized thematically and graphically – effeminate and dangerous Orientals, Persians, Africans, etc.; or by orientalism, the domesticated form of integrating the cultural expressions of the near, middle or far “Orient” that are accepted both in everyday conversations, literature and even Disney movies; or by the resurgence of “hispanism” or “Indigenism” and other Latin American cultural notions included in the writing and the teaching of History to children with the objectives of rescuing Latin nations from the perils of the Chinese and Russian communism that the island of Cuba brought to dominated territories, since the end of the 19th century, by the United States and its geopolitical doctrines.

Contemporary historiography and archeology, the studies of art history or literature have recovered the importance of the Al-Andalus country, its ethnical and religious diversity, its science, its foods, its arts and literature, its politics, its architecture, its philosophy, and its complex relations to the African continent and to Europe. More than that, projects like this, have taken several surveys to Spanish children, to know and integrate the Islamic, and North African legacies, where Spain still has an important sociopolitical role, not mentioning, for example the important role of the Canary Islands in all its colonial history. The UN and UNICEF have published, for free, anthologies about the history of Africa, its relation to America and the whole world. Historical archeology reformulated the study of capitalism, integrating this history as the research axis. But, the study of national culture and material and immaterial culture, despite researchers’ and institutions’ best efforts, is still read through the lenses of the authors of textbooks. The idea of the adult’s history starts to be assembled in childhood and becomes the base, or one of the bases, of cultural and psychosocial systems that stablish in each human organism with its specific surroundings, ever since the early days of life, and for the rest of one’s life. This idea of history that is constructed, and at the same time keeps changing, is in constant synchronization, by the relations with the educational surrounding, by the media, by the cultural and human, economical, religious, familiar, etc. matrix, with public, institutional or institutionalized versions in the many areas where the “subjects” become adults.

As in other areas, we describe the development of a prosthetic memory, an integrated element in a particular organism, an inorganic extension of memory however that, is built, grows and changes, adapts and reorganizes constantly: in historical domain, specifically, it is composed of memories,

witnesses, stories, folklore and other elements manufactured by a third party that, for many reasons and by many contexts, motives, and avenues, become part of one's life experiences, of one's particular memory even if they never, as it usually happens, experienced said memory or story (for example, the life of Christ, or of Harry Potter). One's constant change, because humans change constantly, does not implicate, however, that the type of stories and objects that constitute memory get in conflict with, or try to violate the limits of public narratives that, as will be discussed in this text, present a strong mythical, religious, and moral component – in the human universe, during each of our lives.

They still praise, in children's stories, the Reconquest campaigns of the Iberian kings and queens, to explain who travelled to the new continent, or in general, of the European anti-Islamic campaigns to justify the Portuguese and Spanish journeys around the world, "discovering" it. Henao and Arrubla's histories of Colombia, published in the beginning of the 20th century, by winning the contest organized by the brand-new *Academia de História*, in the question of being the country's history teaching textbook, are the limit of the invented national tradition, the essential historical Colombian romance that, while a worthy example of what a paradigm is, while prosthetic memory, of Colombian futures, including historians, archeologists and educators. This contest also guaranteed its distribution all over the national territory and obtained the privilege of being the only official texts for teaching about Colombia's history, in private or public institutions in the country; they even had the privilege of counting on the Catholic Church's seal of approval that, moreover, was the one in charge of administrating Colombia's education since 1887.

The texts, the *Compendio* (Handbook for primary education), and the *in extenso* version for the secondary, were reedited and adapted until the 1980s in Spanish, and there are English editions dated from 2011. Along with other texts, they were not only textbooks for the teaching of national history, but of the Castellan language and of other contemporary national values or, if not contemporary, the republic's official ones. History *in extenso*, as the *Compendio*, establishes an original and politically conservatory chronology, coherent to the catholic mindset of both authors, of the *Academia*, of the type of Catholicism established in the country and of the Colombian political class, that having won the Thousand Days' War, was predominantly part of this political faction. The authors make use of the European and biblical history, specifically constituted, not only over an anti-Darwinist Uruguayan bishop's work, to establish, starting with the biblical Genesis, Man's origin and, from then on, the national history that results from a Christian peregrination that passes through Spain and gets

to America. Another explanation considers that human beings travelled through Asia to, as the texts explain, populate the Americas through the Bering Strait.

However, there is an idea of national history constituted upon the shoulders of Miguel Antonio Caro, philologist, Latin translator, ultra-Catholic and militarist politic, scammer and ultra conservative whose name is part of the *Instituto Caro y Cuervo*, guardian of the Spanish language (and of the conquered and enslaved) in the country. When quoting his words, Henao and Arrubla guide the reader, student, or pedagogue in understanding the importance of the past:

Entre los medios de avigorar el espíritu nacional, no sería el menos adecuado proteger y fomentar el estudio de nuestra historia, empalmando la colonial con la de la vida independiente, dado que un pueblo que no sabe ni estima su historia, falto queda de raíces que le sustenten, y lo que es peor, no tiene conciencia de sus destinos como nación. (Miguel Antonio Caro, cited in Henao e Arrubla, 1911).

Both texts seem to not have, on the other hand, any relation with other history teaching textbooks about the “Ancient World” that, in the Ministry of Education’s programs were, as it was since at least the 1990s, integrated in a subject denominated “Universal History” that dealt with simple reports about the formation processes of modern civilizations. The objective of these “universal” stories, many times written by European authors, was to explain the civilizing process that we denominate “Western civilization” and that is essentially a history of the Christian European estates, their relationship to the expansion of Christianity, the fights against Islamism, their colonies, and future ex-colonies. Important successes in that regard, for example in Spain – if we want to connect the universal history to the national Colombian history -, are the stories of successive dominant peoples or ethnicities and of the last victory of the great Christian family over pagans, Jews, and Islamic Europeans.

The Reconquest history and the history of the discovery of the American continent, or of the Portuguese expansion through the Asian or African continents, are accomplishments ended by pious conquerors, carrying crosses, flags and the roman catholic religion that reacted against Muslim arbitrariness (as well as Jewish or protestant’s arbitrariness). Islamophobia (and the persecution of Jews or protestants), are evident themes considering the absence of reports about their importance in the formation of Spain or Europe. Indeed, the omission of the history of slavery or of Africans concerning Colombia’s national history also occurs.

In civilization’s histories, the “universal history”, Egypt is briefly mentioned and, maybe, in some excerpts of African history, specifically

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

Carthaginian, related to Rome (all catholic history is proud to inherit latinity, the catholic religion and other roman cultures). The rest of the ancient populations mentioned, usually, are part of the biblical history, because, again, the history of Eastern civilizations is “Eastern” history. Indeed, it has already been mentioned that Colombia’s national history is a double peregrination that starts in the biblical Genesis and culminates with the establishment of the conservatory republic in 1886, tying together the education plan, the institutionalization of a single form of Catholicism, linguistic unity and the invention of traditions and the history of Eastern civilization: Colombians are the result of this process.

An additional element to comment on. The definition of “false” or “true” in Henao and Arrubla’s texts helps establishing narrative authority upon the reader, and the value judgements that they apply to the text to qualify character’s actions or characterize them, indeed, as incarnations of Christian values (to facilitate the reader’s identification to the characters). While history, as the Bible, is characterized as “true” or “truths”, indigenous cosmologies (they do not mention any African, Jewish or protestant belief systems in their narrative) are treated as “myths” and “legends”, fictions that have but literary value, just as Greek or Roman myths (in the sense of stablishing an ancient American history) in the reader/citizen’s formation.

The route traced by the narrative links permanently the manufactured past to the reader, be that an individual who studies the text and integrates it as prosthetic memory or, even better, increasing the effectiveness of the incorporation process, a set of students whose individuality synchronizes through the reading and public study of the texts.

The only evident space for the aperture to Islamic culture³ transmitted through the media comes from children’s literature (and through the movies, television and, curiously, less through the internet), where different versions of multiple “tales” taken from many translations of “*One Thousand and One Nights*” become referents to a magical universe made for entertaining children while they learn Spanish; even then, as all that 20th century cinema volume categorized as “*Swords and Sandals*”, the Islamic universe is defined, be as a Turkish *telenovela*, belly dances, or as a fast food dish, like Habib’s sfihas.

³ In Colombia, in the Orinoquia region, there is a festivity which is a national patrimony, funded in 1735, named “*Cuadrillas de San Martín*”, where the galas (Spanish people) combat the moors (the Arabs) by horse, and the Guahiba ethnicity, the drunkards.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

If there is anything that shapes and defines the notion of “social memory” it is when a pedagogue and institution’s group and authority collaborate in the persuasion of an individual. Because the history we talk about in here is not developed for the student to turn into a critical researcher of the past, but to make a citizen. The effectiveness of this teaching method and methodology would mark not only half the 20th century in Colombia, but in all of America as well.

The Chilean link of writing of Colombian history: analogies to build paths between universal history and national history

Nuestra juventud ha de embeberse en los nobles ejemplos de abnegación, de piadosa fidelidad, de amor a la justicia, de cordial misericordia i de cristiana grandeza. Los ojos de los niños han de brillar de santa indignación cuando vean falseada la verdad i perseguida la inocencia, sus corazones han de exaltarse al comprender que se desconoce la virtud i que se oprime la libertad, manifestándose dispuestos a defenderla. La juventud debe crecer moral por la enseñanza de la historia.

While many authors explain Henao and Arrubla’s texts through different lenses, very few, maybe even none of them, mention the authors that they cite to structure their texts – sometimes almost literally – and compose, in this process, what would be the national history’s teaching pedagogy. The pedagogic work they mention (Henao and Arrubla, 1911: 5), is called “*Metodología (sic) de la Historia*”, awarded in the “*Certamen Pedagógico*” competition, commemorated in 1893, by the Chilean author José María Muñoz Hermosilla.

Este punto de contacto juega un rol mui eficaz, por lo cual precisa buscarle i ponerle de manifiesto en cualquiera forma que sea. Así, por ejemplo, la historia de los persas i de los asirios está bastante ligada a la historia del pueblo hebreo; la historia de los apóstoles se relaciona con el paganismo de Gresia i de Roma, el establecimiento del cristianismo con la persecución de los cristianos; en la época de los grandes inventos se hace el descubrimiento de América, que señala una nueva edad llena de ventura para los pobladores del globo; la reforma religiosa trae la libertad del pensamiento, promueve el cultivo de las ciencias i de la instrucción del pueblo, etc.

His history student project is moral civic, specifically, and less chronologic-analytical. As Henao and Arrubla posteriorly, Muñoz establishes a link between the soul’s virtues and the notion of truth, that Colombians cite directly from the gospel according to Saint John.

The study of history is proposed as an exercise to constitute the soul, as a civilizing project specifically in the subject’s level. It is not a sense of community or participation and political ethics. The subject is part of the nation and communes – by prosthetic memory – with national memory,

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

his culture and language – hispanists’ dearest unifier and civilizing element – and by this medium, the subject evolves, he grows, an identity with respect of others that commune with the same principles (and that can prove they were born in the country where the narrative is set. Knowing the history of another country negates one’s nationality and identity).

The analogy, a form of establishing identity between the Ancient World and the Modern World is one of Muñoz’s most evident pedagogical methodologies. To present the ancient world’s history as an alien narrative, to the educational process, lacks objective. The purpose of teaching history is, literally as in *Blade Runner*, to program in each body a prosthetic memory for the youth to have a past, to make them civil, peaceful, and good citizens. The past, in this sense, is narrative and linguistic space that grants by its longevity, an added value to people, objects, ideas, but that lacks analytical fundament.

It is also a source through which atemporal and eternal virtues of the Christian doctrine originate that, in its glory, as it seems, welcomes all universal history as a fundament and result, a sustenance that floats through the organism of Adam and Eve’s children, the mark of being created by a demiurge, of the creation of everything by the one and true Christian biblical God, that is, however, also the mark, when disputed by the biblical text, of the inhumanity, malice, cruelty or perverseness of the enemies of God’s people. This analogy rescues this sustenance and its human manifestations, judged by Christian values from the 17th century and from then on, and makes it a study tool for the classroom.

This analogy is used to eliminate the temporal perspective of the notion of past and make it a memory domain that is always present. Just as Rome became the capital of the Roman Empire, it is also represented as the center of Catholicism’s political, economic, and religious universe, Colombia’s official religion, today very important and powerful among other forms of Christianity in the country, Bogotá becomes, in the historical report, the center of the narrative universe of the conquest, colony, independence and republic (historiographic periods that structure the “history of Colombia”), but also, and not by chance, of stories of the pre-Columbian times.

Pueblos como los paraguayos, los saguntinos, los numantinos, los antiguos romanos, espartanos i atenienses, serán hasta el fin de los siglos un tipo de patriotas, en que en una o en otra forma ha imperado el cumplimiento del deber en que se han reflejado, por tantas i tantas pruebas de amor al trabajo, al orden i a la paz, las más relevantes dotes de civismo.

It is not about understanding processes or differences, but about establishing patrimonial links, sacred and moral as Freud had already pointed out in 1909, between the infant's mind and figures that are turned literally familiar, by the narrative. The text's figures substitute or are explained and described according to affective models. We incorporate these behavior models, by stories' characters, by the analogy not only historical, but by the relationship that children develop with their parents. Characters and values blend and, as in the baroque Christmas figure, the Christian discourse becomes, literally, familiar, an element of the home, of school or of any public space.

From the point of view of the development of morality, understood as behavior, the moral superiority and authority derives from this model, and the analogy to the ancient world, by universal history, becomes true and physically in the body, and then, in the group. But beyond the idea of fiction or of truth, the opposition pair of the utilitarian court in this pedagogical text, it is valuable for the teaching of the language and of moral values. Furthermore, other stories and narratives, many of them lived by the subject, others read, others listened to or any other way they might have gotten in contact with them, will be confronted throughout the time with these versions that become teaching material in school.

Wittgenstein described this process as "identifying others' gods from ours". Thus, the role of the Islamic or the African universe in this scheme is, for example, different from the one in Brazil, where Africa and slavery were part of the genesis of the republic, while, as other authors have already treated, indigenous are treated in a different way from, for example, the Colombian case. In Colombia's stories, to this day (even with the existence of a mandatory "Afro-Colombian cathedra"), mentioned, indigenous and slave religiosities and moral values are rejected.

Turkish people and Muslims explain, on the one hand, the Spanish Reconquest glory that resulted in the creation of the Empire, and by the other, the glory of Cristóbal Colón's Christian campaigns and of his successors, who expanded the Catholic Kings' domains and, therefore, of the Spanish language and Catholicism and Africa is a continent that the Portuguese had to circumnavigate to go to the East Indies. The only reference to the Spanish moors, at least in Muñoz's text, declares that: "*está fuera de duda que los moros españoles emplearon la pólvora en el arte de la guerra desde principios del siglo XII.*"

From the indigenous' side (since Africans are not even mentioned), their stories and material culture are irrelevant to the narrative; their languages are reduced, as in the case of the *almojábanas*, to an innocuous philological *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

little story (to explain the name of a place, for example); however, their relics serve, as in the Mexican and Peruvian cases, to establish a civilized and monumental past, of the Spanish Reconquest period.

Thus, for example, the famous San Agustín statues, found in Colombia's south-eastern Andes are compared to the material culture of Mediterranean cultures such as the Etruscans and is named without any proof or arguments, "Empire" to the territory conquered by the Spanish in the "*cundiboyacense*" plateau region where it is founded and established, by posterior historical processes, Bogotá, that centuries later changed the Colombian republic's capital and was named, by its citizens – and against all evidence – the "south-American Athens".

However, it wasn't the Greek language, but Latin, and the Ancient Rome, the language and inspiration of Colombian grammarians, such as Miguel Antonio Caro that, even being hispanists, never addressed the Al-Andalus traditional marks in the Spanish language from New Granada, with the same passion that had been expressed for Latin (or Greek), the Vatican language, the Roman ecclesiastical apostolic catholic institution, a body that would administrate the youth's education in the country, administrator of governing communities of the top national universities. To this day, it is the prevailing view, and it holds the legitimate political power in Colombia.

Catholic Xenophobia: from the Santiago route to the present

Colombia was not immigrant's favorite destiny⁴: besides having few opportunities to progress economically in this country, Colombian natives participate and cultivate the anticommunist and antisocialist fear (today named as "*castrochavismo*" by Colombian fascists, a mixture of a longtime Colombian-Venezuelan rivalry, hatred towards the unsuccessful Chávez and of fear of the Cuban Revolution), which expresses itself as xenophobia. Even in colony times, because it seems to be almost one of the colonial traditions inherited by Colombians, foreigner control, of Jews, converted Jews, and, as in almost all colonies where slaves were the source of income and of fear, they would combat political, economic, and religious differences.

⁴ Regarding Eastern immigrants, to this day, between ethnical groups or, foreign migrants, there is a notable Syrian Lebanese community (largely Christian, but there is an Islamic minority, especially on the North, in the Caribbean Colombian coast) integrated to the national society and a much less noticeable Jewish community.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

It is not strange to hear, for example, in the media, of the links between communists and Venezuelans and of Iranians as a source of evil that feeds off the violence and terrorism in Colombia on the one hand. On the other hand, and even having Venezuelans as an object of *antichavista* propaganda, Venezuelan immigrants are target of the xenophobia of a country that has received few immigrants in all its republican history. There is a history that links Colombians and Venezuelans, that will not be addressed here; however, it has been translated, by official political propaganda, in another type of nationalist Colombian xenophobia.

At the end of the 19th century, as in the beginning of the 20th century, or in half of it, at the end of it and in the beginning of the 21st, foreigners are unwanted if they are Chinese, Cuban, "African", Venezuelan, among others that were disconnected from the unsuccessful projects of racial and cultural whitening (this last one succeed by the hispanist education), possible sources of the disturbance of national catholic values, of the order of things, of commerce, of the geopolitical order etc.

Between 1884 and 1885, and linked to the radical liberal project of the modernization of education in Colombia, a civil war flared up (among other reasons, for the power of radical liberals, but also for the presence of protestant instructors of Prussian origin), that allowed, by the victory of the ultra-catholic, anticommunist, antisocialist, xenophobic and hispanist, "*La Regeneración*" party, the genesis of the Republic of Colombia, its constitution and, posteriorly, literally, its history being written by two party agents of this faction, Henao and Arrubla.

Thus, the dominant historiographic project, born, perhaps, more because of the desire to figure in the world scenario than by a request from the community, in Colombia up until 1980, is part of a political project institutionalized in the constitution of 1886 that was only modified in 1991. Even with the modernization of de 1991 constitution, the cathedra of History would be eliminated from Colombian classrooms to this day.

The project, conservative and catholic became official shortly after the conservative victory in the civil war of 1903. In terms of historiography, it was expressed in the foundation of de *Academia de Historia* of Colombia in 1902. It was them who, in 1910 organized the contest that gave the official place to Henao and Arrubla's texts. Except for the period of liberal and modernizing influence of the 1930 and 1940 administrations, it would become the centralist national project that lasted the longest, consolidated since 1950.

After three years of partisan, urban, and rural violence, that would start with the assassination of the presidential candidate Jorge Eliecer Gaitán, national catholic conservatism would consolidate with the autocratic, fascist and ultra-catholic government of the far right politician Laureano Gómez, substituted by Gustavo Rojas Pinilla's anticommunist and Bolivarian dictatorship, which, in 1957, would be substituted by a military junta and later by the dictatorship of the Liberal and Conservative parties, named "*Frente Nacional*". This last one born not only from the conclusion of the military's dictatorial period, but as a Pan-American response (supported by the USA) to the Cuban revolution of 1958.

In this period, which went from 1950 until 1980, Colombian culture would become institution, not only by textbooks, but by the consolidation of the *Academia de la Lengua*, of the *Instituto Caro y Cuervo*, the *Instituto de Estudios Hispánicos* and by the foundation and transformation of the old *Escola Normal Superior* (liberal, with even the participation of Paul Rivet) into the *Instituto Colombiano de Antropología*, under the dictatorship and by the foundation of the INFRAVISION, an institute dedicated to the production of public television and with the *Instituto Nacional del Turismo*, that, along with radio stations, and traditional newspapers of powerful Colombian families (*El Tiempo*, *El Espectador*, *El Siglo* and even of the Catholic Church's Sunday newspaper), became the official organ of international media. In this period, and by the hand of social scientists, Colombian culture is reinterpreted from hispanist basis (never eliminating it), less manufactured in the knowledge of Spanish history, but in imported images of fascist Iberian and Latin-American regimens and of the first scientists trained in the US.

In the scheme of culture and history, positive race concepts would be integrated, coming from, among other places, Brazil (triple ethnicity) and the United States, therefore, integrating original and afro descendant peoples in the official discourse. It would only be in 1991, when both "ethnicities" participated in the drafting of the Constitution, but the war of many civil society's sectors, of politics and religion, of *narcos* and paramilitaries that would follow the signature of this document and that would consolidate in 2002 when, under the political effects of the official speech of the Colombia plan, reality is reinterpreted and turns *guerrillas* into *narcos*, has made that this project materializes slowly and violently.

After being transformed into *narcos*, and with the arrival of the new government in 2002, there is a comeback of anti-Islam thoughts, with the

September of 2001 attacks in the United States⁵: communists transformed into narco-terrorists, monsters also funded by Islamic extremists. In contrast, and with the help of advertising agencies and cultural industries, Colombia's fascist cultural model, based on its conservative, catholic, and hispanist historiographic tradition, but also in the contribution of certain anthropological discourses, became an omnipresent discourse: an a-historical and folkloric *colombianidad* would be the media's educational weapon to help in the pacifying of new generations.

References⁶

AGUDELO, A. (1995). *El espíritu de la regeneración y el centenario en el libro Historia de Colombia de Henao y Arrubla: 1886 – 1910*. Universidad Nacional de Colombia.

AGUILERA, M. (1951). *La Enseñanza de la Historia en Colombia*. Editorial Cultura, (Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia, No. 26, 113, Memorias Sobre la Enseñanza de la Historia, V).

ALARCÓN-JIMÉNEZ, A. (2008). *A história subjetivada da Colômbia Policarpa Salavarrieta segundo Jesús María Henao e Gerardo Arrubla*. [IFCH UNICAMP]. <https://unicamp.academia.edu/AndrésAlarcón>

ALARCÓN-JIMÉNEZ, A. (2013). *Arqueologia dos sujeitos históricos: Usos do passado nos livros de texto de História do Brasil de João Ribeiro e da Colômbia de HENAO, Jesús María; ARRUBLA, 1900 e 1911. Tese de Doutorado*. (2013) [IFCH UNICAMP]. <https://unicamp.academia.edu/AndrésAlarcón>

APPY, C. G. (Ed.). (2000). *Cold War Constructions: The Political Culture of United States Imperialism, 1945-1966*. Univ of Massachusetts Pr.

BALIBAR, E., & WALLERSTEIN, I. M. (1992). *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. Verso Books.

⁵ Born since the 1960s and 70s, part of the Cold War against the Soviet Union, China, and Cuba, fueled by the Arab Israeli conflict, by the media, and by Hollywood during the R. Reagan and Bush administrations in the subsequent years, and monstrously materialized in the support of the war between Iran and Iraq, the war in Afghanistan, in Beirut, and by the Kuwait invasion and posterior war – characterized by the media as a crusade – against Iraq in the 1990s.

⁶ We list the references of texts and pages used (studied, analyzed, debated, etc.) during the master's and doctoral research at UNICAMP (2006-2013), supervised by Pedro Paulo Funari, from which we built this essay.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

BAUDOT, G. (1985). *La Vida cotidiana en la América española en tiempos de Felipe II : iglo XVI*. Fondo de Cultura Economica.

BERNS, G. S., BLAINE, K., PRIETULA, M. J., & Pye, B. E. (2013). Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity Brain Connectivity*, 3(6), 590–600.

BETHELL, L., & ROXBOROUGH, I. (1992). *Latin America between the Second World War and the Cold War, 1944-1948*. Cambridge University Press.

BIRNBAUM, N. (s/f). *The Cold War and The War On Terror*. Recuperado el 19 de junio de 2012, de <http://www.archipelago.org/vol9/birnbaum.htm>

BOHÓRQUEZ CASALLAS, L. A. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Publicaciones Cultural Colombiana.

CARRETERO, M. (2007). *Documentos de identidad. La construccion de la memoria historica en un mundo global* (1st ed.). Editorial Paidós.

CERTEAU, M. de. (1982). *A escrita da história*. Forense - Universitária /.

CHAVES CHAMORRO, M. (1986). *Trayectoria de la Antropología Colombiana. De la Revolución en Marcha al Frente Nacional*. (1a ed.). Colciencias Editora Guadalupe.

CHOMSKY, N. (1997). *The Cold War & the university: Toward an intellectual history of the postwar years*. New Press : Distributed by W.W. Norton & Co.

Crisis States Research Centre: From the Alliance for Progress to the Plan Colombia. (2007, febrero 5).

DIFFIE, B. W. (1943). The Ideology of Hispanidad. *The Hispanic American Historical Review*, 23(3), 457–482. <https://doi.org/10.2307/2508538>

DUX, G. (2011). *Historico-genetic Theory of Culture: On the Processual Logic of Cultural Change* (1., Aufl.). Transcript.

FAJARDO, L. E. (2003). *From the alliance for progress to the plan Colombia: A retrospective look at US aid to Colombia*. LSE, DESTIN.

FERRO, M. (1985). *L'histoire sous surveillance: Science et conscience de l'histoire*. Calmann-Lévy.

FOUCAULT, M. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (L. H. Martin, Huck Gutman, & Patrick H. Hutton, Eds.). University of Massachusetts Press.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 249-270.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13798

FRANCO, J. (2002). *The decline and fall of the lettered city: Latin America in the Cold War*. Harvard University Press.

FUNARI, P. P. A. (2004). A importância de uma abordagem crítica da História Antiga nos livros escolares. *Revista História Hoje*, 4.

FUNARI, P. P. A. (2008). Brasileños y romanos. En *Arqueología e Historia del mundo antiguo: Contribuciones brasileñas y españolas*. FAPESP Aden Press. http://www.academia.edu/4868673/Brasilenos_y_romanos

Funari, P. P. A., & Piñón, A. (2007). Telling the children about the past in Brazil. En N. Galanidou & L. H. Dommasnes (Eds.), *Telling Children about the Past: An Interdisciplinary Perspective*. Intl Monographs in Prehistory.

FUNARI, P. P., Martin HALL, & Sian JONES (Eds.). (1999). *Historical Archaeology: Back from the Edge* (1a ed.). Routledge.

GHODSEE, K. (s/f). *The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO and the World Bank*. Recuperado el 20 de junio de 2014, de https://www.academia.edu/1828467/The_Cold_War_Politicization_of_Literacy_Communism_UNESCO_and_the_World_Bank

GILMAN, N. (2003). *Mandarins of the future: Modernization theory in Cold War America*. Johns Hopkins University Press.

GRIFFIN, R. (2008). *A fascist century* (M. Feldman, Ed.). Palgrave Macmillan. <http://link.springer.com/book/10.1057/9780230594135>

GRUZINSKI, S. (1994). *La guerra de las imágenes: De Cristóbal Colón a "Blade runner" (1492-2019)*. Fondo de Cultura Económica.

GUALTERO, M. I. (2005). *El texto escolar Historia de Colombia de Henao y Arrubla y su relación con el método pedagógico utilizado en Colombia entre 1890-1910*. Pontificia Universidad Javeriana.

HENAO, Jesús M. (1909). Alma Colombiana. *Boletín de Historia y Antigüedades*, 7(77).

HENAO, Jesus M., & ARRUBLA, G. (1911). *Compendio de la Historia de Colombia. Para la enseñanza en las escuelas primarias de la República*. Imprenta Eléctrica. <http://www.bibliotecanacional.gov.co/?idcategoria=39326>

HENAO, Jesús M., & ARRUBLA, G. (1920). *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria*. Librería Colombiana, C. Roldán & Tamayo.

HERMAN, D. (2007). *The Cambridge companion to narrative*. Cambridge University Press.

HOBSBAWM, E. J., & Ranger, T. O. (1983). *The Invention of tradition*. Cambridge University Press.

IBARRA GARCÍA, L. (1998). *Las relaciones entre los sexos en el mundo prehispánico*. (1a ed.). Ed. Porrúa.

IBARRA GARCÍA, L. (2009). *La moral en el mundo prehispánico* (1a ed.). Ed. Porrúa.

LANDSBERG, A. (2006). *Prosthetic memory: The transformation of American remembrance in the age of mass culture*. Columbia University Press.

LEROI-GOURHAN, A. (1993). *Gesture and speech*. MIT Press.

LOY, J. M. (1969). *Modernization and educational reform in Colombia, 1863-1886*. Xerox University Microfilms.

LOY, J. M. (1971). Primary Education during the Colombian Federation: The School Reform of 1870. *The Hispanic American Historical Review*, 51(2), 275-294.

MAALOUF, A. (2013). *Las cruzadas vistas por los árabes*. Alianza Editorial.

MARTÍNEZ, F. (2001). *El nacionalismo cosmopolita: La referencia europea en la construcción nacional en Colombia, 1845-1900*. Banco de la República.

MCKEOUGH, A. (2003). Transformation in Narrative Thought during Adolescence: The Structure and Content of Story Compositions. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 537-552.

MCLUHAN, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New American Library.

MCLUHAN, M. (1985). *La Galaxia Gutenberg*. Planeta-Agostini.

MIKHAIL, A. (2021). *GOD'S SHADOW: Sultan selim, his ottoman empire, and the making of the modern world*. LIVERIGHT PUBLISHING CORP.

MOLANO, A. (1979). *Materiales para la historia de la educación: La polémica educativa de 1946 a 1958 : compilación de editoriales de prensa*. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, CIUP.

MORAND, B. (2012). Os manuais escolares, mídia de massa e suporte de representações sociais. O exemplo da Guerra Fria nos manuais franceses de História. *Pro-posições*, 23 No 3, 67–86.

MORNER, M. (1962). *El mestizaje en la historia de Ibero-América*. https://www.worldcat.org/title/mestizaje-en-la-historia-de-ibero-america/oclc/1139529&referer=brief_results

MORNER, M. (1999). *La Corona española y los foráneos en los pueblos de indios América*. Ediciones de Cultura Hispánica.

MUÑOZ HERMOSILLA, J. M. (1896). *Metodología de la historia, considerada especialmente desde el punto de vista de la educación del carácter i preparación de la vida cívica*. Impr. Roma.

NEWLAND, C. (1991). La educación elemental en Hispanoamérica: Desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales. *Hispanic American Historical Review*, 71(2), 335–364.

ORSER, C. E. (2002). *Encyclopedia of historical archaeology*. Routledge.

PIAGET, J. (1998). *Sobre a pedagogia: Textos inéditos*. (C. Berliner, Ed.). Casa do Psicólogo.

PINILLA D., A. (2003). El Compendio de historia de Colombia de Henao y Arrubla y el imaginario nacional a comienzos del siglo XX. *Revista Colombiana de Educación*, 45. <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce45final.pdf>

RAMIREZ G., M. T., & Téllez C., J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>

RUBIANO MUÑOZ, R. (2006). Las imágenes de España y el pensamiento conservador de Miguel Antonio Caro en el siglo XIX. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 6. <http://hispanianova.rediris.es/6/articulos/6a004.pdf>

SAID, E. W. (2019). *Orientalism*.

SCOTT, R. (1997, marzo 26). *Blade Runner*. Warner Home Video.

STEEDMAN, C. (1989). True romances. En R. Samuel (Ed.), *Patriotism. The Making and Unmaking of British National Identity. History and Politics*. (Vol. 1). Routledge.

TOVAR ZAMBRANO, B. (1999, julio). Jesús María Henao y Gerardo Arrubla: Nueva lectura de una vieja Historia de Colombia. *Revista Credencial Historia*, 115.
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio1999/115jesus.htm>

VILLAGRA ROMERO, M., & Coe, C. (2018). *La cocina en Al-Ándalus: Ochocientos años de tradición culinaria hispano musulmana en tu mesa*.

MONASTÉRIOS E CONVENTOS CORTADOS NA ROCHA NA EUROPA ORIENTAL. UM ESTUDO DE CASO - ORHEIUL VECHI (REPÚBLICA DA MOLDÁVIA)

Sergiu Musteață¹

Gheorghe Postică²

Resumo

O artigo discute o fenômeno da arquitetura de corte de rocha da República da Moldávia com base no estudo de caso de Orheiul Vechi (Old Orhei). A paisagem desempenhou o papel mais importante no desenvolvimento de ermidas e comunidades monásticas, suas infraestruturas, atividades religiosas, sociais e econômicas. Outro aspecto importante é a cronologia, que é uma questão debatida porque as fontes escritas mencionam esses locais muito tardiamente e alguns estudiosos vêm tentando relacionar esse fenômeno com o monaquismo primitivo. O tempo de construção destes complexos não está claramente estabelecido, mas a sua existência pode certamente ser enquadrada com o estado medieval da Moldávia. Neste contexto, é particularmente importante situar os sítios rochosos da Moldávia no seu contexto geográfico mais amplo, o que significaria um exame e apresentação dos elementos dessa arquitetura do Sudeste e Leste Europeu. O artigo descreve uma das ermidas mais importantes da República da Moldávia, que se encontra nos espaços rochosos do rio Răut. Durante a época medieval, a cidade de Orheiul Vechi foi um importante centro administrativo e, provavelmente neste contexto, desenvolveu-se uma enorme rede de ermidas, concentrada em seis áreas do vale do rio Răut. Dois deles são conhecidos como mosteiros – Peștere e Bosie e os outros como ermidas dos monges. Durante as últimas duas décadas, registramos mais de 150 células cortadas em rocha. Assim, com base em fontes escritas e arqueológicas, o artigo discute a história das ermidas rochosas de Orheiul Vechi, o papel do ambiente natural no seu

¹Professor Doutor – Ion Creangă Pedagogical State University, Chișinău, Moldova. E-mail: sergiu_musteata@yahoo.com

²Professor Doutor – Gheorghe Postică – Ion Creangă Pedagogical State University, Chișinău, Moldova. E-mail: gpostica@gmail.com

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 271-295.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13801

desenvolvimento e o lugar no contexto de um sistema eclesiástico da Moldávia Medieval.

Palavras-chave

Mosteiro escavado na rocha; convento; Orheiul Vechi (Old Orhei); República da Moldávia.

Abstract

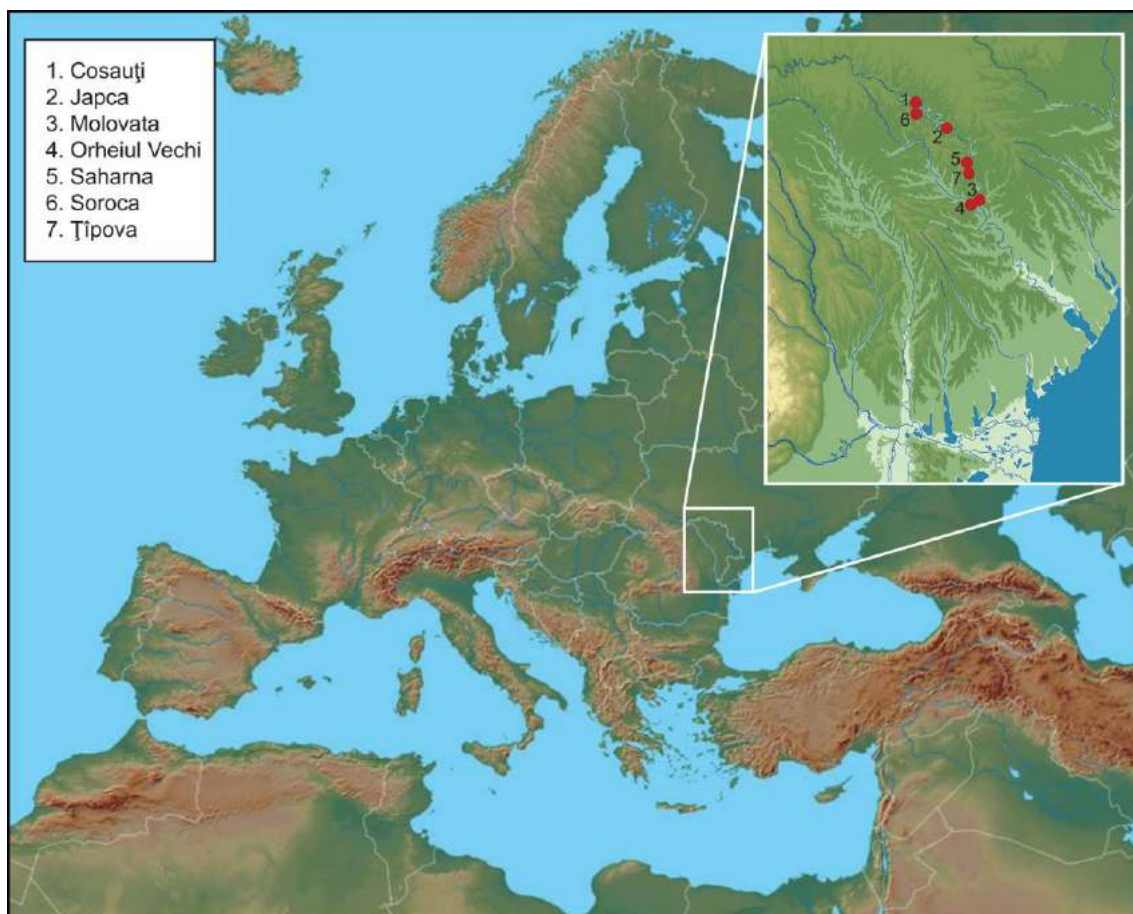
The paper discusses the rock-cut architecture phenomenon from the Republic of Moldova based on the case study of Orheiul Vechi (Old Orhei). The landscape played the most important role in developing hermitages and monastic communities, their infrastructures, religious, social and economic activities. Another important aspect is the chronology, which is a debated question because written sources mention such sites very late and some scholars have been trying to link this phenomenon with early monasticism. The building time of these complexes is not clearly established, but their existence can certainly be framed with the medieval state of Moldova. In this context, it is particularly important to place the rock-cut sites from Moldova in their broader geographical context, which would mean an examination and presentation of the elements of such architecture from South-Eastern and Eastern Europe. The paper describes one of the most important hermitages from the Republic of Moldova, which is placed in the rock blanks of the Răut river. During Medieval time, the town of Orheiul Vechi was an important administrative center and, probably in this context, a huge hermitage network was developed there, concentrated in six areas of the Răut river valley. Two of them are known as monasteries – Peștere and Bosie and the other ones as monks' hermitages. During the last two decades, we have registered over 150 rock-cut cells. So, based on written and archaeological sources, the paper discusses the history of Orheiul Vechi rock-cut hermitages, the role of the natural environment in their development and place in the context of an ecclesiastic system of Medieval Moldova.

Keywords

Rock-cut monastery; hermitage; Orheiul Vechi (Old Orhei); the Republic of Moldova.

Introdução

As cavernas naturais são conhecidas como os abrigos naturais mais seguros para as comunidades humanas desde os tempos pré-históricos. Ao longo dos séculos estas áreas foram adaptadas e utilizadas para diversas necessidades. Neste contexto, o corte da rocha tornou-se um tipo de arquitetura ligada a um estilo de vida específico. Este tipo de sítios é registrado arqueologicamente por cinco a quatro mil anos a.C. No contexto do desenvolvimento do cristianismo, inúmeras grutas tornaram-se espaços religiosos, ligados sobretudo à vida eremita e, posteriormente, às atividades monásticas. As primeiras manifestações do monaquismo cristão foram nas províncias romanas orientais. O Egito foi um teatro do ascetismo e Antônio (final do século III d.C.) foi o mais conhecido entre os chamados Padres do Deserto. No século 4, o arcebispo de Cesaréia, Basílio, fundou comunidades monásticas na Capadócia, que se tornou um dos centros monásticos mais conhecidos do mundo. No início do monaquismo, as grutas naturais eram usadas, mas estas foram gradualmente desenvolvidas cavando nas falésias de inúmeras celas e igrejas. As cavernas tornaram-se não apenas um local de eremitério para eremitas, mas gradualmente se transformaram em centros espirituais onde os monges viviam e desempenhavam muitos deveres religiosos. O fenômeno do desenvolvimento da arquitetura religiosa de corte rupestre é amplamente atestado em diferentes partes da Europa. Assim, encontramos o desenvolvimento deste tipo de assentamentos humanos, particularmente nas áreas com uma paisagem específica. A propagação do monaquismo no sudeste da Europa foi inevitavelmente influenciada pelos precedentes orientais. Assim, a maioria dos sítios rochosos localizados na área dos Cárpatos-Balcãs (antigos santuários, igrejas, templos, ermidas ou complexos monásticos medievais) são característicos da época de propagação do cristianismo, alguns deles mantendo sua função até hoje. Entre os sítios rochosos do Sudeste da Europa, os complexos religiosos são atestados também nas margens calcárias dos rios Dniester e Răut (Demcenco et al., 1993: 135). Os sítios de Țipova, Saharna, Japca e Orheiul Vechi são as ermidas/mosteiros mais famosos da República da Moldávia (Mapa 1). A origem dos mosteiros escavados na rocha das regiões dos Cárpatos-Balcãs, sua história, tipologia e morfologia arquitetônica são insuficientemente estudadas. Neste contexto, a arquitetura rupestre da República da Moldávia apresenta um grande interesse devido a um conjunto de particularidades ainda desconhecidas do público.

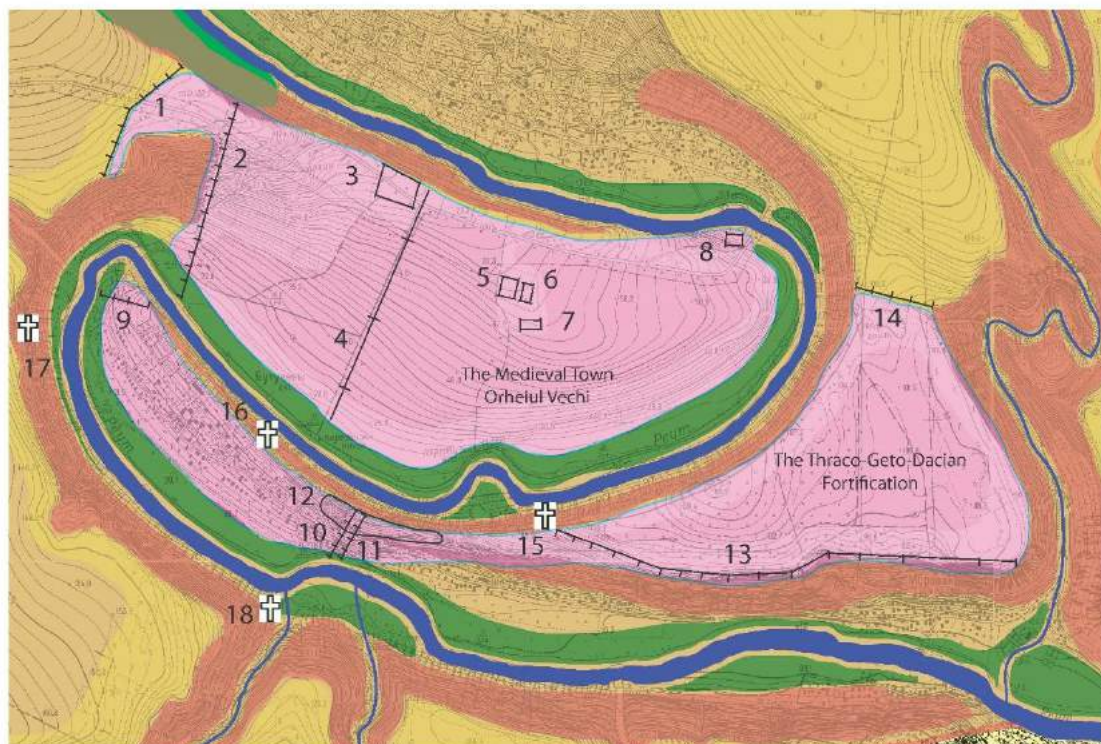


Mapa 1: Mapa dos locais mencionados das regiões do Dniester.

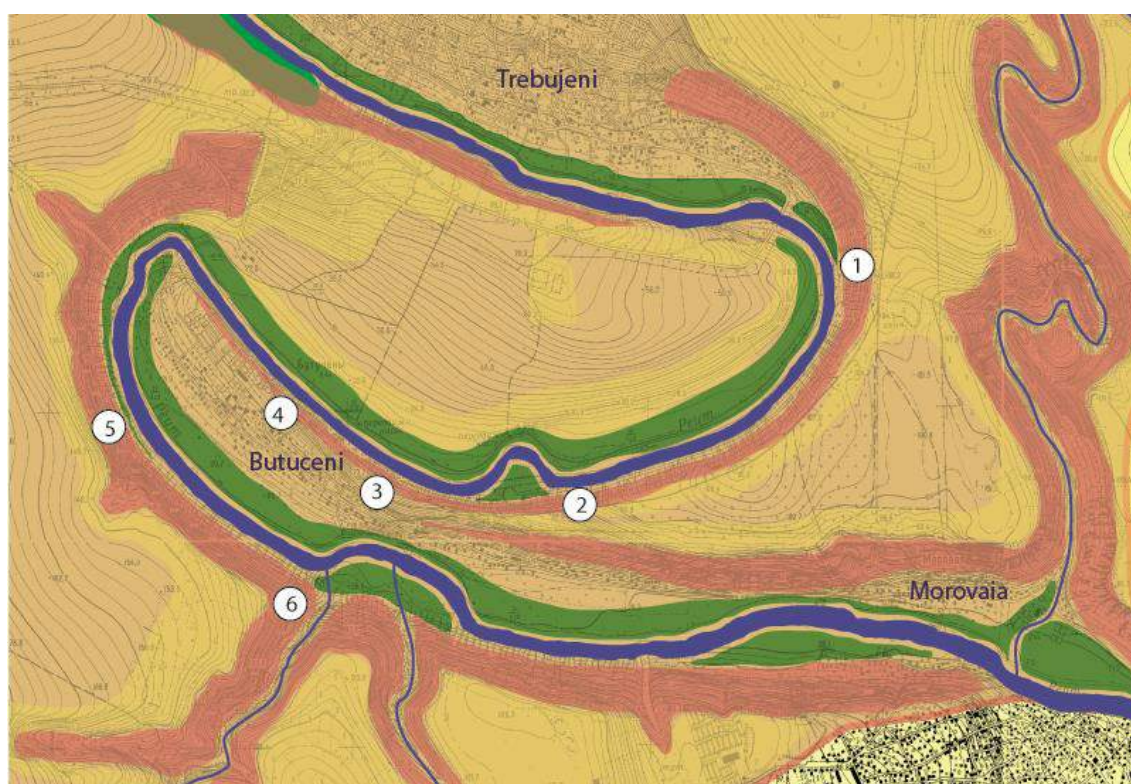
Paisagem original

A evolução humana sempre esteve intimamente ligada a fatores naturais. Portanto, na pesquisa histórica, é necessário conhecer as peculiaridades do meio geográfico (paisagem, hidrografia, clima, vegetação etc.) e suas conexões com o fator humano. A paisagem é determinada pela estrutura geológica da região, resultado de um processo de desenvolvimento sustentável que influenciou a formação de outros elementos do meio ambiente (rio, solos, flora e fauna, assentamentos humanos, economia etc.) A hidrografia da República da Moldávia é composta por rios, lagos de vários tipos, águas subterrâneas e o Mar Negro. A maioria dos rios se origina nas montanhas dos Cárpatos e são coletados e levados para o Mar Negro e o Danúbio. O Dniester é o rio mais longo (1352 km) que é levado ao Mar Negro através do Dniester Lyman. O segundo rio, que na verdade faz a fronteira entre a República da Moldávia e a Romênia, tem uma extensão de 967 km. Os maiores afluentes do Dniester são Prut, Ikel, Bic e Botna. O Răut, um afluente do Dniester, desempenhou um papel

importante no desenvolvimento das comunidades humanas ao longo dos séculos (Mapa 1). O Dniester e o Răut são originais por falésias calcárias íngremes e criam uma paisagem especial em algumas regiões. Os locais de corte de rocha estão concentrados nas margens rochosas dos rios Dniester e Răut. O calcário é resultado do fundo do Mar Sármeta. O depósito de giz, vieiras e outras criaturas marinhas são vistos nas estruturas rochosas. Este tipo de rocha é geralmente macia e fácil de ser escavada. Os mosteiros de cavernas mais importantes colocados nas margens do Dniester são Japca, Saharna e Țipova (Mapa 1) Já N. Taras considera que os mosteiros escavados na rocha da Bessarábia fazem parte do mesmo grupo de construções da região de Podolya. Țipova e Butuceni (OrheiulVechi) são os monumentos arquitetônicos mais representativos desses complexos (Taras, 1986: 108). Na parte central do Răut, o rio tem margens íngremes de calcário que formavam uma paisagem original conhecida como OrheiulVechi (Mapa 2). O OrheiulVechi está localizado na parte central da República da Moldávia, na intersecção das regiões silvio-estepe e estepe. O rio Raut tem um curso sinuoso e forma na área OrheiulVechi sete promontórios resultantes de erosão de longo prazo e outros processos de morfogênese. As rochas desta área têm 100–130 m de altura, as partes mais altas chegam a 170–180 m, e algumas encostas têm 900 (Imagem 1). A área tornou-se atraente para as comunidades humanas desde os períodos pré-históricos. De um ponto de vista, está muito bem protegido naturalmente. De outro ponto de vista, o vale de Răut é uma área ideal para várias atividades econômicas: agricultura, pesca, caça etc. A floresta ao redor de OrheiulVechi também é um recurso importante. Hoje OrheiulVechi inclui três aldeias – Trebujeni, Butuceni e Morovaia, partes de Orheirayon. O OrheiulVechi desde 2008 tornou-se uma reserva natural-cultural e tem um estatuto jurídico especial (Postică, 2010: 12–31). Nas encostas Butuceni e Măscăuți são atestadas séries de complexos rochosos (ermidas, igrejas e mosteiros). Quatro grupos de complexos escavados na rocha estão registrados na vertente Butuceni (72 células escavadas e 183 grutas cársticas) e os outros dois grupos na vertente Mașcăuți (cca 60 células), (Mapa 3), (Postică 2010: 69).



Mapa 2: Mapa da Paisagem Arqueológica de Orheiul Vechi.



Mapa 3: Mapa do Orheiul Vechi com a localização das células escavadas na rocha, igrejas e mosteiros.



Imagem 1: Orheiul Vechi. Vista geral do oeste (crédito da foto Gh. Postică).

Hermitages e mosteiros cortados na rocha em Orheiul Vechi

Mosteiros nos territórios orientais dos Cárpatos ocorrem com a fundação do estado medieval da Moldávia e do Metropolitano Ortodoxo desde o final do século XIV (Cereteu, 2004: 23). De acordo com as fontes escritas, os primeiros mosteiros nas regiões entre o Prut e o Dniester foram atestados na época do governante Alexandre, o Bom (1400-1432). Algumas células e ermidas cortadas na rocha poderiam ser usadas anteriormente, mas alguns mosteiros bem-organizados surgiram durante os séculos XV e XVI (Eșanu, 2013: 35). A construção de mosteiros esculpidos na rocha nas margens de calcário dos rios Dniester e Răut ocorreu por várias razões. Em primeiro lugar, por razões de segurança e acesso limitado – durante a Idade Média, as regiões foram frequentemente atacadas por várias potências, especialmente por hordas de tártaros. Em segundo lugar, refletia o monaquismo inicial e as relações com o modelo do Oriente Médio. Em terceiro lugar, por causa da rocha mole, o calcário era fácil de ser escavado.

1 *Orheiul Vechi (Old Orhei)*, as aldeias atuais Butuceni, Trebujeni e Morovaia são alguns dos locais turísticos mais visitados na Moldávia (Mapa 1, Imagem 1). A paisagem original torna este local atrativo para os locais e para os estrangeiros. Orheiul Vechi situa-se em promontórios, formados

pelo rio Răut que é basicamente um cânion com margens altas (Mapa 2). Do ponto de vista geológico, esta região faz parte do Baixo Dniester, o terraço da planície. Na microrregião Orheiul Vechi foram atestados mais de 350 complexos de cavernas, dos quais cerca de 100 células de cavernas escavadas e cerca de 250 são formações cársticas/naturais, algumas das quais são usadas por pessoas. Os complexos de cavernas Orheiul Vechi estão concentrados na encosta norte do promontório Butuceni e na encosta norte do terraço direito de Răut chamado Mașcăuți (Imagens 1, 2) (Postică, 2010: 68). Vários documentos do século XVIII atestam Orheiul Vechi ou magistrado-chefe da cidade de Peștera, que antigamente se chamava Movilova. Provavelmente, o nome da aldeia vem de um número impressionante de células/grutas nas falésias calcárias do rio Răut. Durante as investigações do século 20 determinaram que as cavernas / células de Orheiul Vechi estão concentradas em seis complexos, dos quais dois são mosteiros - Bosie Pârcălab e Peștera, e quatro outros grupos de células: Peștere, Macicauți Hermitage, Peșterile Ciucului hermitages e Biserița Chapel (Ciocanu, 2008; Ciocanu, 2009; Ciocanu, 2011; Postică, 2010: 67-77; Postică e Kavruk, 2018: 7-25). A vida monástica em Orheiul Vechi é datada dos séculos XV - XVII com alguns desenvolvimentos durante os séculos XVIII - XIX pela maioria dos estudiosos (Taras, 1986: 110; Sârbu, 1995: 236).



Imagem 2: Mosteiro de Bosia, vista geral (crédito da foto Gh. Postică).

2 *BosiePârcălab* O mosteiro representa um complexo monástico de cavernas situado a cerca de 20 a 30 m acima das águas de Răut e ca. 1,5 km a leste do Mosteiro Peștera (Imagens 2-6). O local é composto por uma igreja e 9 celas. A Igreja é uma sala relativamente grande (11x4,5 m) com absides e altar (Imagem 6). Nichos arqueados são projetados para ícones e/ou velas. Existem duas entradas na parte norte do mosteiro. O alpendre é colocado em frente sobre uma plataforma de pedra calcária (Imagem 3). Na fachada da igreja foram atestadas nove inscrições em línguas eslavas e romenas (Imagem 4-5). As inscrições foram publicadas e comentadas algumas vezes durante o século 20 (Ciobanu, 1924: 39-45; Ciocanu, 1998: 44-47; Ghimpu, 2000: 134-135; Kurdinovskij, 1918: 1-11). A inscrição que dá o nome da igreja esculpida na rocha situa-se no nicho abobadado. Hoje a inscrição está degradada e apenas as 4 linhas em que foi dividida podem ser lidas. Seu texto está na língua eslava e foi preservado apenas devido a um registro escrito do século XIX: *"A Igreja da hierarquia de Cristo, do Santo Padre Milagroso, Nicolae"*. A inscrição de fundação do mosteiro Bosie pârcălab está situada à esquerda da entrada da igreja. É emoldurado por um motivo semelhante a um rolo de papel desdobrado que é provavelmente uma cartela heráldica:

СЕЙМАНАСТИРРАБЪБЖІЙБОСІЙПЫРКАЛАБОРХЕОВСЪВРЪШИСЪП
ОДРУЖІЕМІЧАДИСВОИМИВЧЕСТУБУЗАОТПУЩЕНІЕГРЕХОВСВОИ
ХСЕЛЕВЯСТРУЛТ 7173 (1665). [Este mosteiro foi construído pelo escravo de
Deus Bosie, magistrado-chefe do distrito de Orhei, junto com sua esposa e seus
filhos, para amar a Deus, para perdoar seus pecados. Selevestru, ano 7173 (1665)].

Outra inscrição em língua romena é preservada na parte oposta (Foto 5):

АЧЕСТУЗАПИСЛАУФЪКУТЪВАСИЛЕАНДЕЕСКУЛШИКУРЪЗМИРИЦ
ЪЛЕКА І(Н) ЗИЛЕЛЕЛУІ КОСТАТИНВОД(А) КЪНДУА(У)
ЕРЪНАТУКРАИНА І(Н)
ИВАНЧЕШИАУФОСТЬСТЕЦЪХАТМАНЛАУКРАИНАШИНОИА(МЕ)РН
АТУАТУНЧЕАИЧЕЛТО 7198 НОЕ (М) 20 (1689). [Esta inscrição foi feita por
Vasile Andeescul e com RazmeritseLeka nos dias do governante Constantin,
quando os ucranianos passaram o inverno em Ivancea liderados por StetsiHetman
e passamos o mesmo inverno aqui no ano 7198, 20 de novembro (1689)].



Imagem 3: Mosteiro de Bosia, terraço e entrada na igreja e celas (crédito da foto Gh. Postică).



Imagem 4: Mosteiro de Bosia, entrada principal da igreja (crédito da foto Gh. Postică).

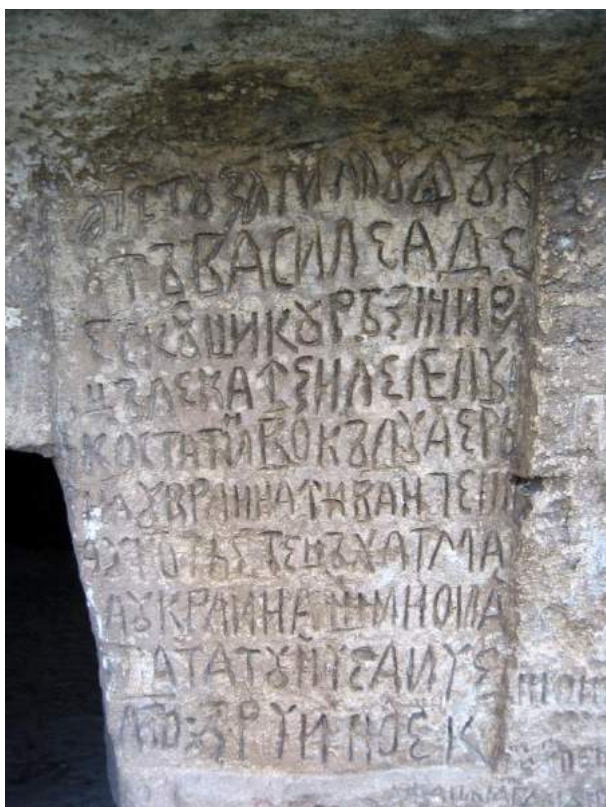


Imagem 5: Mosteiro de Bosia, inscrição na entrada da igreja (crédito da foto Gh. Postică).



Imagem 6: Mosteiro de Bosia, vista de dentro da igreja (crédito da foto Gh. Postică).

De acordo com a primeira inscrição, podemos entender que o mosteiro foi construído em 1665 por doação de Bosie, magistrado-chefe do distrito de Orhei e a segunda inscrição confirma que o mosteiro já havia funcionado no ano de 1689. Mas, sob uma inscrição há outra, mencionando o nome de Simion datado de 17 de fevereiro de 1656. Esta fonte confirma que o mosteiro existia antes de Bosie fazer sua doação. Durante as escavações de alguns anos atrás, descobrimos um cemitério no terraço em frente à igreja. Assim, é um caso muito interessante quando as sepulturas foram escavadas na rocha do terraço do mosteiro (Imagem 3).

3 O *Mosteiro de Peșteră* é atestado no início do século XIX com o abade Dositei (Imagem 7-9). Alguns documentos mencionam a vida monástica nesta área desde 1609 durante o reinado de Movila. Outro documento de 1816 menciona que o monge Iesechie foi transferido do mosteiro de Neamț, com permissão do abade Dositei, para o mosteiro de Peștera em 1805 (1807), onde Victor era o abade. O mosteiro tinha na época 14 pessoas (o abade, dois hieromonachs, dez monges e um ouvinte). No entanto, temos mais fontes escritas do século XIX que confirmam a atividade do mosteiro de Peștera, como o documento de 1815 que menciona Roman Bileșchi como um dos fundadores deste mosteiro. Em 1816, o mosteiro tinha cinco

monges e três irmãos (dirigido por Rafael hegumen). No entanto, de acordo com os documentos, o Mosteiro Peștera foi colocado em um território da aldeia real de Brănești e apenas usou a igreja cortada na rocha da aldeia Butuceni. Devido a um conflito com o proprietário Matthew Donici, eles se mudaram para o mosteiro de Condrița em 1816, onde Rafael foi nomeado hegúmeno. As fontes escritas do início do século XIX mostram-nos que em Orheiul Vechi as celas monásticas estão situadas no território de Matei Donici, mas a igreja está situada no território de outro proprietário de terras (Sârbu, 1995: 236-237). O mosteiro fica a cerca de 40 m acima da água do Răut (Imagem 7). No topo da rocha, uma cruz de pedra é colocada. O mosteiro de Peștere é composto por uma igreja e 12 celas. Tem duas entradas pela ribeira, uma que dá acesso ao terraço e à entrada da igreja, e a segunda que entra na zona das ermidas (Imagem 8). A igreja foi construída através da reutilização de algumas salas mais antigas cujos vestígios são bem visíveis na superfície das paredes. A igreja está orientada em um eixo oeste-leste com um desvio de 20 graus para o sul. O comprimento da Igreja é de 14,7 m, a largura é de 4 m na nave e a altura 2,6 - 3,5 m. Os degraus da lateral da entrada da igreja foram danificados devido à erosão ou terremotos, que causaram uma ruptura na rocha. A igreja tem uma área de 36 metros quadrados, com nave, nave abobadada e altar de 6x4 m, a altura varia entre 2,6 e 3,5 m (Imagem 9). Na parede atrás do altar, foi feito um diaconicum e um recesso. Nas paredes do perímetro da igreja, foram preservados vários nichos projetados para ícones. Conservou a mesa do altar esculpida em pedra. O Mosteiro Peștere difere de outros complexos de cavernas porque mesmo na igreja há uma cela e a igreja está passando para outra sala onde existem outras 11 celas, separadas por paredes de pedra. O complexo de celas situa-se a poente da Igreja 0,6 - 0,7 m acima, ligando-se a esta através de um corredor especial. As células são distribuídas radialmente, abrindo para o centro e recebendo luz de fora. Há uma porta para fora da igreja que leva a um terraço e passos para o mal, que foi destruído. O terraço abre uma paisagem excepcional no vale e em direção ao promontório (Imagem 7).



Imagem 7: Mosteiro de Peștera, vista geral (crédito da foto S. Musteață).

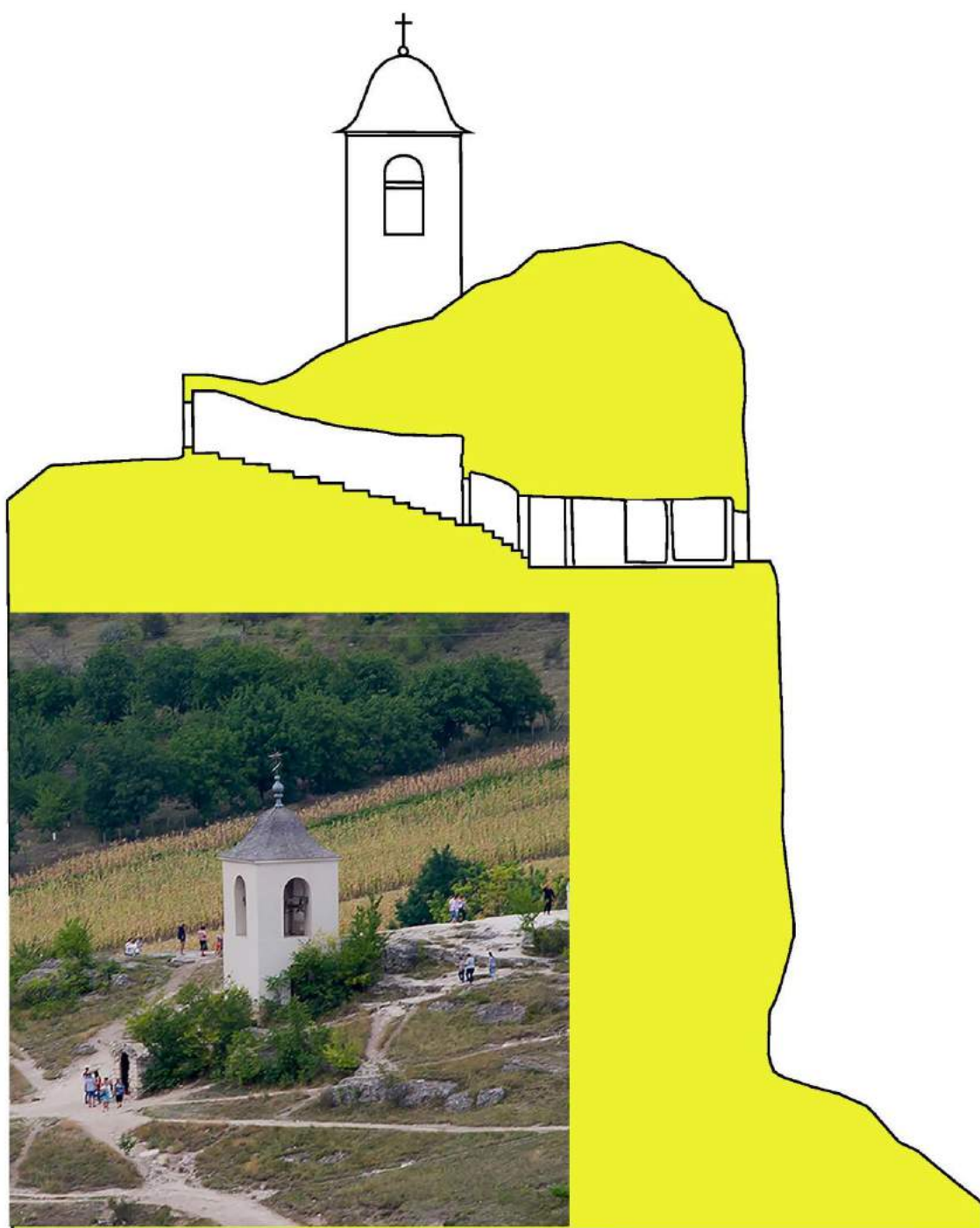


Imagem 8: Mosteiro de Peștera, seção da rocha (crédito da foto Gh. Postică).



Imagem 9: Vista da igreja do mosteiro de Peștera (crédito da foto S. Musteață).

No início do século 19 o mosteiro tornou-se uma paróquia da aldeia Butuceni. Em 1821, os habitantes locais construíram um túnel da vila até a igreja do mosteiro. Arranjaram um nártex do espaço destinado às celas e deixaram intacta apenas uma cela, junto à porta de saída para o terraço. Os vestígios de outras células são visíveis nas paredes. Durante 1821-1822 foi construído um campanário (Imagem 8). Os habitantes locais usaram a igreja do mosteiro para necessidades religiosas locais até 1946, quando as autoridades comunistas ordenaram o fechamento do mosteiro e o patrimônio (altar, ícones) foi mergulhado no rio Răut. A vida monástica foi restabelecida no mosteiro de Peștere desde 1996. As construções recentes estão em total contradição com os métodos de conservação e destroem a autenticidade e integridade do mosteiro escavado na rocha (Imagem 9). Hoje em dia, a situação da maioria das ermidas e celas é muito ruim por causa dos terremotos e principalmente pelos efeitos desastrosos da erosão e exploração humana da região. A. Dumbrăveanu discutiu o estado dos mosteiros das cavernas (Japca, Saharna e Butuceni) e observou que a degradação dos templos das cavernas é um fenômeno causado por condições naturais e humanas. Ele observa que as tentativas dos monges de hoje de proteger e restaurar as cavernas estragam a originalidade desses monumentos e levam à sua destruição por não atenderem à metodologia e técnicas atuais de proteção e preservação de monumentos históricos (Dumbrăveanu, 1997: 84).

Ambos os mosteiros são bastante pequenos e foram algumas ermidas. Embora muitos pesquisadores remontem este mosteiro escavado na rocha à Idade Média, as menções escritas a eles são apenas desde o século XVII. , que são importantes, mas não nos ajudam muito a datar com mais precisão a ermida e os mosteiros de OrheiulVechi. Mesmo que alguns historiadores tentem datar os mosteiros escavados na rocha de Butuceni até o final do século XIII – início do século XIV (Ghimpu, 2000: 137), pensamos que a vida monástica em OrheiulVechi começou no século XV. –Séculos 16, quando a região estava sob o controle do governante do estado da Moldávia. O mosteiro Bosie parou sua atividade no final do século XVIII e o mosteiro Peștera foi fechado em 1816.

4 *As Ermidas de Peștere* estão situadas a 20–30 m acima do rio e nas gravuras rupestres estão registadas 72 células e 63 grutas naturais. A maioria absoluta destes está situada na parte inferior da encosta. Entre os elementos rupestres com funções habitacionais ou de culto (73 no total) do complexo de Butuceni, destacam-se as construções de um único cômodo – 50, de dois cômodos – 5, de 3 cômodos – 2, de 4 cômodos – 1, de 5 cômodos – 4, de 6 cômodos – 3, de 7 cômodos – 1, de 10 cômodos – 2, de 12 cômodos – 1 e de 14 cômodos – 1. As 23 construções rupestres com mais de um cômodo (de 2 a 14) estão situados nos horizontes exocársticos superiores e estão completamente ausentes nos horizontes inferiores.

5 *Ermida de Macicauți*. Na margem direita do rio Răut, em frente à aldeia Butuceni, na encosta íngreme do terraço calcário, à altura de 100-130 m acima do nível do rio, são atestadas duas ermidas monásticas escavadas na rocha e várias cavernas únicas. Na parte superior da versant, no lado esquerdo do desfiladeiro Răposu, abaixo da fortaleza Mașcăuți-PoianaCiucului, está situada a Ermida de Macicauți (Imagem 11-12). Este está situado no meio da encosta de Mașcăuți em um lugar chamado Chilioare na margem direita do rio Răut, em uma encruzilhada com o desfiladeiro de Răposu, no eixo da igreja da aldeia de Butuceni. O complexo contém cerca de 20 quartos esculpidos em rocha, situados em cinco níveis, alguns deles interligados por meio de aberturas especialmente organizadas. O estado atual dos componentes do Hermitage sugere a destruição ao longo do tempo de várias salas, e o bloqueio das entradas para os quartos superiores por fragmentos de rocha e terra que caíram das encostas (Ciocanu, 2011: 119-138; Postică e Kavruk 2018: 126- 128).

6 *Ermidas de PeșterileCiucului*. Na margem direita do rio Răut (a uma altura de 60 - 80 m), em frente ao limite sudoeste da aldeia de Butuceni, na parte superior do promontório de Măscăuți está situada a *Ermida*

Peșterile Ciucului (Imagem 10). O complexo contém 29 grutas e galerias cársticas distribuídas em cinco níveis e que foram amplamente destruídas por processos tectônicos. Nas paredes de alguns quartos pode ser visto uma variedade de sinais esculpidos na rocha (Postică e Kavruk, 2018: 129).



Imagem 10: Hermitages Cucului (crédito da foto Gh. Postică).



Imagem 11: A Ermida de Macicaui, vista geral (crédito da foto S. Musteață).



Imagem 12: A Ermida de Macicauți, vista frontal (crédito da foto Gh. Postică).

3.7 *Capela de Bisericuța*. Muitas outras grutas isoladas estão presentes na vertente Mașcăuți. Alguns deles foram usados como celas de monges eremitas, e um como uma pequena capela Bisericuța cortada na rocha. A igreja representa uma caverna quadrangular isolada (2 x 2 m) localizada a 150 m a oeste da *Ermida de Macicauți*, 30 m acima do nível do rio Răut. Dez cruzeiros de várias formas estão gravadas em suas paredes (Postică e Kavruk, 2018: 129).

Conclusões

A paisagem Orheiul Vechi é única e fornece a estrutura para um desenvolvimento sustentável. Os meandros do rio Răut cortaram a rocha calcária, formando escarpas com centenas de metros de altura. Em comparação com a fortaleza natural de Orheiul Vechi, os fossos e as muralhas do castelo empalidecem em comparação. Dentro desta paisagem naturalmente fortificada estão os solos mais férteis do mundo, ecossistemas variados e plantas e animais abundantes. O rio Răut fornece um suprimento inesgotável de água para consumo e saneamento.

Provavelmente esses fatores fizeram de Orheiul Vechi um lugar atraente desde os tempos pré-históricos. Mas, durante a Idade Média, a área foi utilizada como centro político, econômico, cultural e religioso. Os principais problemas ao estudar o tema das ermidas rupestres prendem-se com a data e cronologia, tipo de práticas e arquitetura monásticas, relações entre centros monásticos locais e estrangeiros, origens étnicas dos monges, etc. solução fácil para essas questões de pesquisa, especialmente pela falta de fontes escritas, falta de escavações arqueológicas complexas, um pequeno número de estudos histórico-comparativos, etc.

Na maioria dos casos, todos os eremitérios, igrejas e mosteiros escavados na rocha tentam refletir o monaquismo mais antigo e original da Terra Santa e do deserto da Judéia. Os sites da República da Moldávia não são uma exceção a esse fenômeno. O tempo de construção destes complexos não está claramente estabelecido, mas a sua existência pode certamente ser enquadrada com o estado medieval da Moldávia (séculos XV-XVII) e os tempos modernos (séculos XVIII-XIX). Neste contexto, é particularmente importante situar os sítios rochosos da Moldávia no seu contexto geográfico mais amplo, o que significaria um exame e apresentação dos elementos dessa arquitetura do Sudeste da Europa a partir da Antiguidade Tardia ao longo do período medieval, quando os povos balcânicos aceitaram a religião cristã.

Para uma melhor compreensão das igrejas, ermidas e mosteiros escavados na rocha conhecidos no território atual da República da Moldávia, precisamos de uma análise complexa e multilateral, levando em consideração as condições paisagísticas e climáticas, organização política e religiosa, situação econômica e cultural etc.

Referências bibliográficas

AFANAS'EV-ČUŽBINSKIĬ, A. *Poezdka v Južnuju Rossiju*, čast' 2 (2nd part), *Očerki Dnestra*. Sankt Petersburg, 1863.

ANSAMBLURI MONASTIC. In: P. BALAN, V. DRUK, *Artă moldovenească din veacurile XIV-XIX*, Chișinău, p. 44-67, 1985.

ARBORE, Z. *Basarabia în secolul XIX*. București, 1988.

ARBORE, Z. *Dicționarul geografic al Basarabiei*. București, 1904.

BATJUŠKOV, P.N. *Bessarabia*. Sankt Petersburg, 1892.

BÂZGU, E. Mănăstirile rupestre din bazinul fluviului Nistru – artere de răspândire a creștinismului. *Arta* 1996, Chișinău, p. 98-105, 1996.

BÂZGU, E. Reevaluări cronologice ale complexului monastic rupestru Butuceni-Orhei. *Arta '97*, Chișinău, p. 130-139, 1997.

BÂZGU, E. and SINHANI, T. Un schit rupestru necunoscut – Holercani-Mărcăuți. *SUD-EST* 4 (30), p. 86-89, 1997.

CERETEU, I. *Biserici și mănăstiri din Moldova (secolul al XIV-lea și prima jumătate a secolului al XV-lea)*. Brăila: Muzeul Brăilei, Editura Istros, 2004.

CIOBANU, Ș. Biserici din Basarabia. *Anuarul Comisiunii Monumentelor Istorice din Basarabia* I, p. 39-45, 1924.

CIOCANU, S. Biserica rupestră de la mănăstirea lui Bosie din Orheiul Vechi, Basarabia. *Arhitect Design* 9-10, p. 44-47, 1998.

CIOCANU, S. Biserica rupestră de la mănăstirea lui Bosie de la Orheiul Vechi. *Orheiul Vechi. Buletin istorico-arheologic* 1998, p. 26-30, 1999.

CIOCANU, S. Schitul Peștera și moșia Peștera (Orheiul Vechi) din ținutul Orhei (de la primele atestări documentare până în secolul al XIX-lea). *Tyragetia* s.n. vol. 2 (XVII), no. 2, p. 141-162, 2008.

CIOCANU, S. Schitul Trebujeni (al lui Bosie Pârcălab) și moșia Trebujeni/Butuceni din ținutul Orhei. *Tyragetia* s.n. vol. 3 (XVIII), no. 2, p. 89-109, 2009.

CIOCANU, S. Schitul Mășcăuți/Micicăuți (al lui Albu Pârcălab) și Moșia Mășcăuți din ținutul Orhei. *Tyragetia* s.n. vol. 5 (XX), no. 2, p. 119-138, 2011.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 271-295.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13801

DEMCENCO, N., I. HÎNCU, T. NESTEROV, P. RAILEAN, I. CHIRTOACĂ and I. BOBEICO. *Monumente de istorie și cultură din Republica Moldova*. Chișinău: Știința, 1993.

DUMBRĂVEANU, A. Vestigii arheologice sub impact antropic. *Sud-Est* 4 (30), p. 82–85, 1997.

EȘANU, A. (ed.) *Mănăstiri și schituri din Republica Moldova: studii enciclopedice*. Chișinău: Institutul de Studii Enciclopedice, 2013.

GHIMPU, VI. 1998. Mănăstiri rupestre din Orheiul Vechi. *Tyrageția* VI–VII, p. 35–42, 1998.

GHIMPU, VI. *Biserici și mănăstiri medievale în Basarabia*. Chișinău: Tyrageția, 2000.

GROSU, V. and C. VASILACHI. Semnele lapidare din peșterile de la Butuceni. *Sud-Est* 4 (30), p. 76–81, 1997.

GROSU, V.G. and K.G. VASILAKI. Lapidarnye znaki Butučenskih peščer. *Izvestija Akademii Nauk Moldavskoj SSR. Serija obščestvenyh nauk* 3, p. 61–69, 1984.

HALIPPA, I.N. Svedenija o drevnostjah Bessarabii sobrannye Voennym Gubernatorom P.I. Fedorovym v 1837–1838 gg., in *Trudy Bessarabskoj Gubernskoj Učonoj Arhivnoj Kommissii*, vol. 2, p. 98–114. Kișinev, 1902.

HALIPPA, I.N. Sostojanie cerkvej v 1812–1813 g., in *Trudy Bessarabskoj Gubernskoj Učonoj Arhivnoj Kommissii*, vol. 3: 242–298. Kișinev, 1907.

ILVIȚCHI, L. *Mănăstirile și schiturile din Basarabia. Aspect comparativ arhitectural*. Chișinău: Museum, 1999.

KURDINOVSKI, V. Cele mai vechi biserici din Basarabia. *Revista Societății Istorico-Arheologice Bisericești*, vol. XVI, Chișinău, p. 18–43, 1925.

KURDINOVSKIJ, V. Okrestnosti Starogo Orheja. *Kișinevskie Eparhal'nye Vedomosti* 41, p. 1313–1317, 1906.

KURDINOVSKIJ, V. Obščiočerk o peščernyh hramah Bessarabii. Drevnejšie kamennye hramy Bessarabii, in *Trudy Bessarabskogo Cerkovnogo Istoriko-Arheologičeskogo Obščestva*, 10 vyp. (10th issue), Kișinev, p. 1–11, 1918.

MUSTEAȚĂ, S. Studiu asupra mănăstirilor rupestre din Republica Moldova. Considerații istoriografice. *Analele Asociației Naționale a Tinerilor istorici din Moldova* 6, p. 197–202, 2005.

MUSTEAȚĂ, S. Rock-cut monasteries – original landscape for a specific religious environment. A case study of Republic of Moldova, in P. Kołodziejczyk, B. Kwiatkowska-Kopka (eds), *Cracow Landscape Monographs 2. Landscape as Impulsion for Culture: Research, Perception & Protection, Landscape in the Past & Forgotten Landscapes*, vol. 2, Cracow, p. 141–153, 2016.

NAKKO, A. *Istoriia Bessarabii s drevnejših vremen*. Odessa, 1876.

NAUKOVA KONFERENCIJA. *Skeli j pečeri v istorijj ta kul'turistaroda vn'ogonasele nija Ukrajyni* (Scientific Conference *Rock and Caves: their importance for the study of the Ancient History of Ukraine*), L'viv, 2–3 ljutogo 1995 roku, *Zbirnik tez povidomlen' ta dopovidej*. L'viv, 1995.

POSTICA, Gh. (ed.) *Peisajul cultural Orheiul Vechi*. Chișinău: CEP USM, 2010.

POSTICA, Gh. Arhitectura sacră rupestră în contextul civilizațiilor sud-est europene. *Sud-Est* 4 (30), p. 5–9, 1997.

POSTICA, Gh. Mănăstirile rupestre de la Orheiul Vechi. *Orheiul Vechi. Buletin istorico-arheologic* 1998, p. 20–25, 1999.

POSTICA, Gh. and V. KAVRUK. *Orheiul Vechi Archaeological Landscape*. Chișinău: S.n., 2018.

SÂRBU, M. Orheiul Vechi. In: T. Țopa and V. Trofăla (eds) *Mănăstiri basarabene*. Chișinău: editura Universul, p. 233–241, 1995.

SKAL'NYE MONASTYRI. In: Ja. N. Taras, *Pamjatniki arhitektury Moldavii (XIV-načalo XX veka)*, Kișinev, p. 107–120, 1986.

TARAS, Ja. N. *Pamjatniki arhitektury Moldavii (XIV-načalo XX veka)*. Kișinev, 1986.

VEL'TMAN, A. *Kostešskie skaly*. *Odesskij Al'manah*. Odessa, 1840.

XENOFONTOV, I. *Complexul monahal Japca. Istorie și spiritualitate*. Chișinău: LUMEN, 2015.

ZAŠČUK, A. *Materialy dljageografii statistiki Rossii, Bessarabskaja oblast', čast'*
2. Sankt Petersburg, 1862.

ROCK-CUT MONASTERIES AND HERMITAGE IN EASTERN EUROPE. A CASE STUDY - ORHEIUL VECHI (REPUBLIC OF MOLDOVA)

Sergiu Musteață¹

Gheorghe Postică (Republic of Moldova)²

Abstract

The paper discusses the rock-cut architecture phenomenon from the Republic of Moldova based on the case study of Orheiul Vechi (Old Orhei). The landscape played the most important role in developing hermitages and monastic communities, their infrastructures, religious, social and economic activities. Another important aspect is the chronology, which is a debated question because written sources mention such sites very late and some scholars have been trying to link this phenomenon with early monasticism. The building time of these complexes is not clearly established, but their existence can certainly be framed with the medieval state of Moldova. In this context, it is particularly important to place the rock-cut sites from Moldova in their broader geographical context, which would mean an examination and presentation of the elements of such architecture from South-Eastern and Eastern Europe. The paper describes one of the most important hermitages from the Republic of Moldova, which is placed in the rock blanks of the Răut river. During Medieval time, the town of Orheiul Vechi was an important administrative center and, probably in this context, a huge hermitage network was developed there, concentrated in six areas of the Răut river valley. Two of them are known as monasteries – Peștere and Bosie and the other ones as monks' hermitages. During the last two decades, we have registered over 150 rock-cut cells. So, based on written and archaeological sources, the paper discusses the history of Orheiul Vechi rock-cut hermitages, the role of the natural environment in their development and place in the context of an ecclesiastic system of Medieval Moldova.

¹Assistant Professor – Ion Creangă Pedagogical State University, Chișinău, Moldova. E-mail: sergiu_musteata@yahoo.com

²Assistant Professor – Ion Creangă Pedagogical State University, Chișinău, Moldova. E-mail: gpostica@gmail.com

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v.6, n.1 – 2021.1. p. 271-295.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13801

Keywords

Rock-cut monastery; hermitage; Orheiul Vechi (Old Orhei); the Republic of Moldova.

Resumo

O artigo discute o fenômeno da arquitetura de corte de rocha da República da Moldávia com base no estudo de caso de Orheiul Vechi (Old Orhei). A paisagem desempenhou o papel mais importante no desenvolvimento de ermidas e comunidades monásticas, suas infra-estruturas, atividades religiosas, sociais e econômicas. Outro aspecto importante é a cronologia, que é uma questão debatida porque as fontes escritas mencionam esses locais muito tardiamente e alguns estudiosos vêm tentando relacionar esse fenômeno com o monaquismo primitivo. O tempo de construção destes complexos não está claramente estabelecido, mas a sua existência pode certamente ser enquadrada com o estado medieval da Moldávia. Neste contexto, é particularmente importante situar os sítios rochosos da Moldávia no seu contexto geográfico mais amplo, o que significaria um exame e apresentação dos elementos dessa arquitetura do Sudeste e Leste Europeu. O artigo descreve uma das ermidas mais importantes da República da Moldávia, que se encontra nos espaços rochosos do rio Răut. Durante a época medieval, a cidade de Orheiul Vechi foi um importante centro administrativo e, provavelmente neste contexto, desenvolveu-se uma enorme rede de ermidas, concentrada em seis áreas do vale do rio Răut. Dois deles são conhecidos como mosteiros – Peștere e Bosie e os outros como ermidas dos monges. Durante as últimas duas décadas, registramos mais de 150 células cortadas em rocha. Assim, com base em fontes escritas e arqueológicas, o artigo discute a história das ermidas rochosas de Orheiul Vechi, o papel do ambiente natural no seu desenvolvimento e o lugar no contexto de um sistema eclesiástico da Moldávia Medieval.

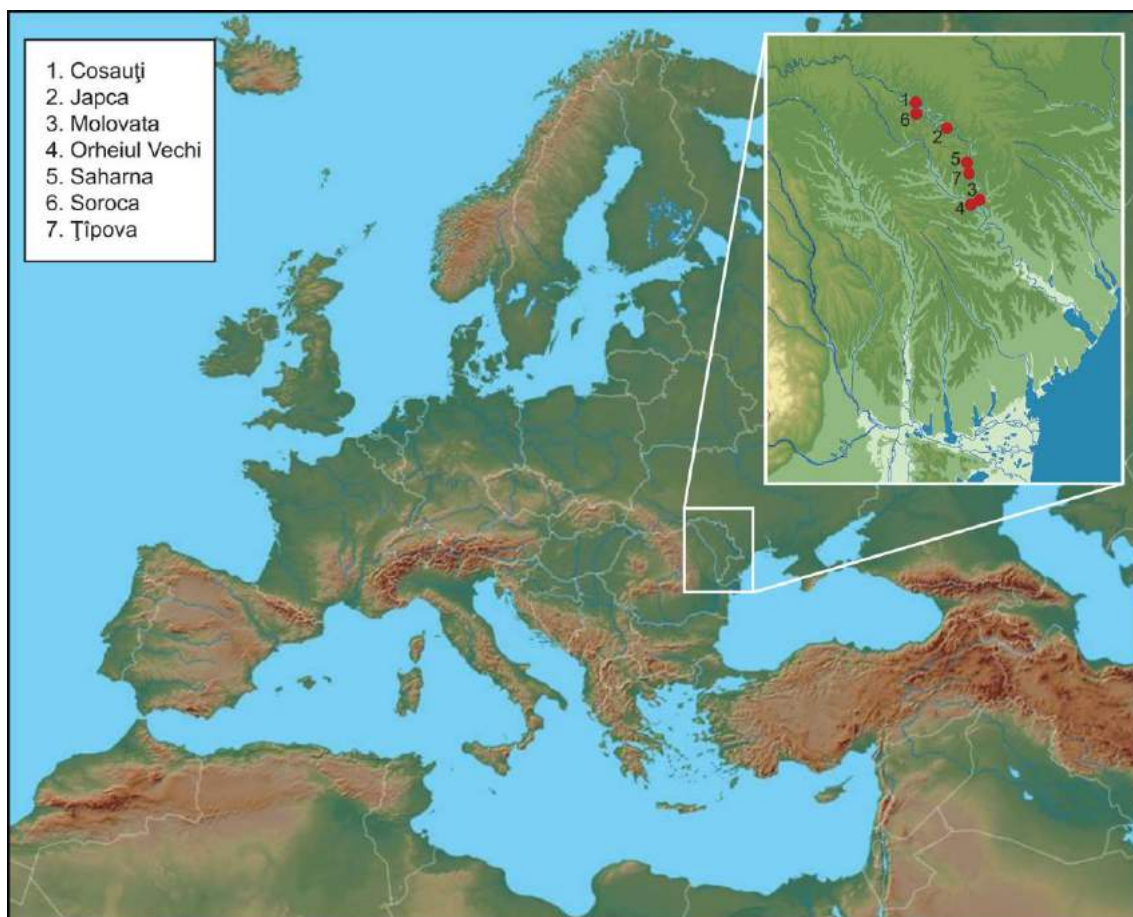
Palavras-chave

Mosteiro escavado na rocha; convento; Orheiul Vechi (Old Orhei); República da Moldávia.

Introduction

The natural caves are known as the safest natural shelters for human communities from prehistoric times. During the centuries these areas had been adapted and used for various needs. In this context, the rock-cut became a type of architecture linked with a specific lifestyle. This type of sites is archaeologically recorded for five to four thousand years BC. In the context of the development of Christianity, numerous caves became religious spaces, linked especially with hermitage life and later with monastic activities. The first manifestations of the Christian monasticism were in the eastern Roman provinces. Egypt was a theatre of the asceticism and Anthony (late 3rd century AD) was the best known among the so-called *Fathers of the Desert*. In the 4th century the archbishop of Caesarea, Basil, founded monastic communities in Cappadocia, which became one of the well-known rock-cut monastic centers in the World.

At the beginning of monasticism, natural caves were used, but these have gradually been developed by digging into the cliffs of numerous cells and churches. The caves became not merely a hermitage place for hermits but developed gradually into spiritual centers where the monks lived and did many religious duties. The phenomenon of religious rock-cut architecture development is widely attested in different parts of Europe. Thus, we find the development of this type of human settlements, particularly in the areas with a specific landscape. The spread of monasticism in South-Eastern Europe was inevitably influenced by the Eastern precedents. So, most of the rock-cut sites located in the Carpathian-Balkan area (ancient sanctuaries, churches, temples, hermitages or medieval monastic complexes) are characteristic for the epoch of the spread of Christianity, some of them maintaining their function until today. Among rock-cut sites from South-Eastern Europe, the religious complexes are attested in limestone banks of the Dniester and the Răut rivers too (Demcencoet *al.*, 1993: 135). The sites from Țipova, Saharna, Japca and Orheiul Vechi are the most famous rock-cut hermitages/monasteries from the Republic of Moldova (Map 1). The origin of rock-cut monasteries from the Carpathian-Balkan regions, their history, typology, and architectural morphology are insufficiently studied. In this context, the rock-cut architecture from the Republic of Moldova presents a great interest due to a number of particularities still unknown to the public.



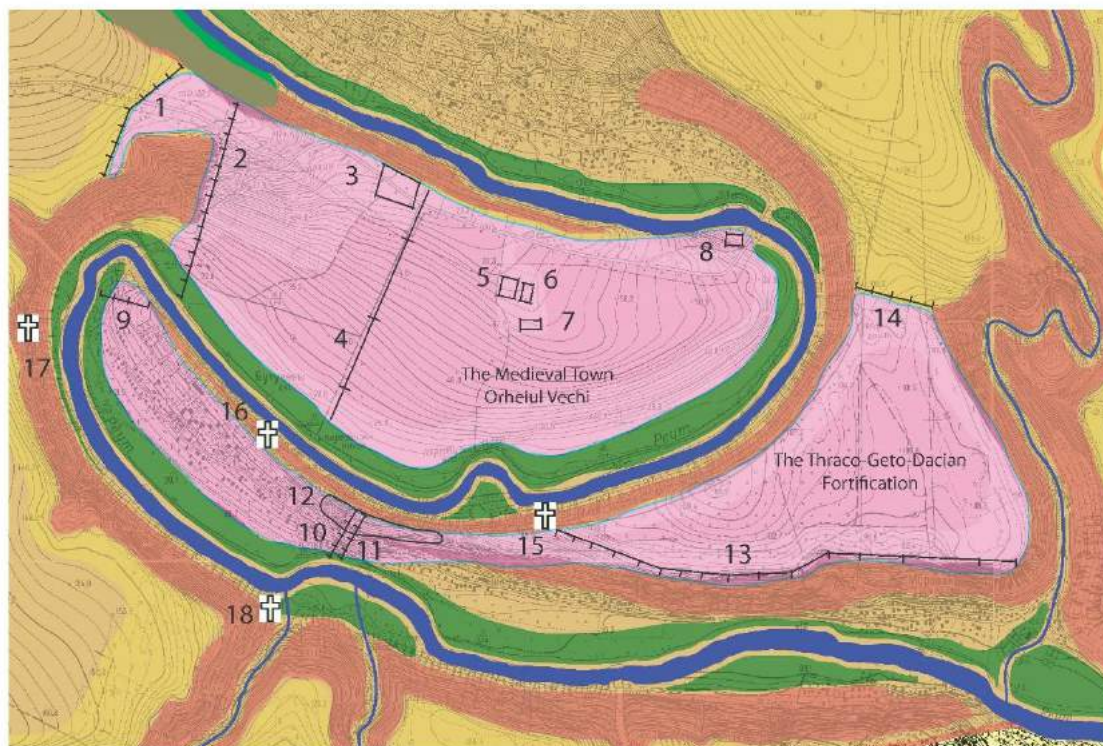
Map 1: Map of mentioned sites from Dniester regions.

Original Landscape

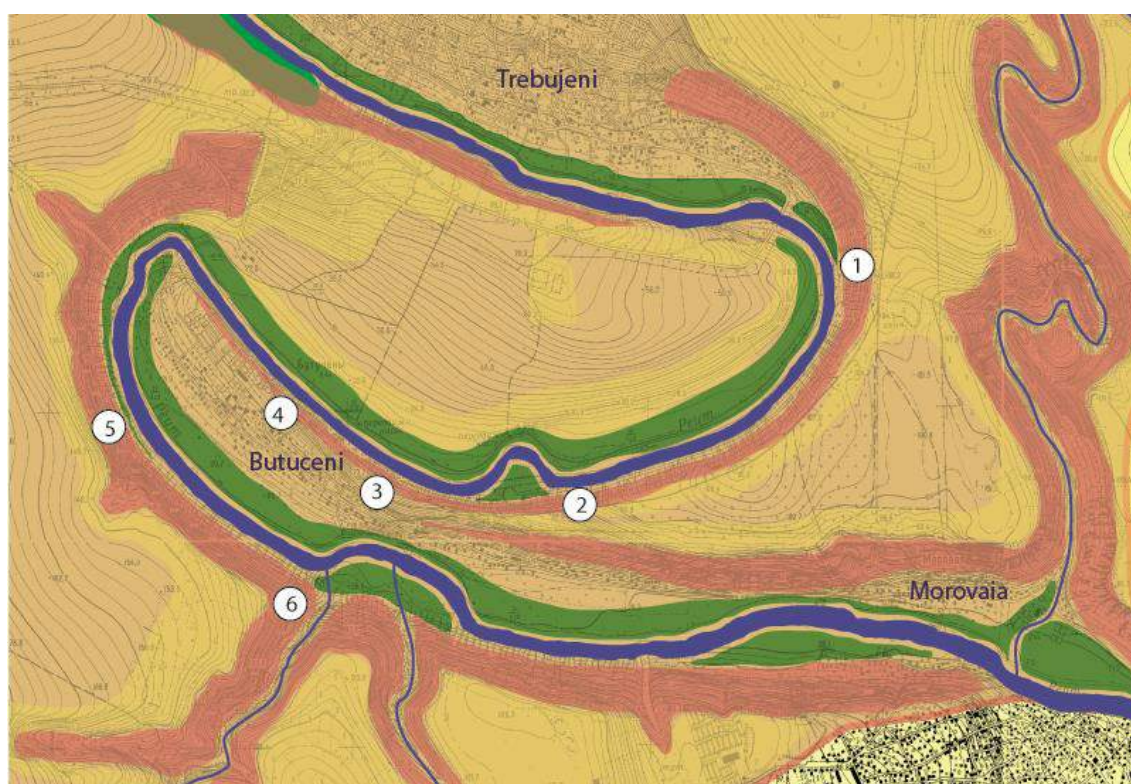
Human evolution has always been closely linked to natural factors. Therefore, in historical research, it is necessary to know the peculiarities of the geographical environment (landscape, hydrography, climate, vegetation, etc.) and their connections with the human factor. The landscape is determined by the geological structure of the region, the result of a process of sustainable development that influenced the formation of other elements of the environment (river, soils, flora and fauna, human settlements, economy, etc.). The hydrography of the Republic of Moldova is made up of rivers, lakes of various types, groundwater and the Black Sea. Most rivers originate in the Carpathian Mountains and are collected and taken to the Black Sea and the Danube. The Dniester is the longest river (1352 km) which is taken to the Black Sea through the Dniester Lyman. The second river, which actually makes the border between the Republic of Moldova and Romania, has a length of 967 km. The largest tributaries of the Dniester are Prut, Ikel, Bic, and Botna. The Răut, a tributary of the

Dniester, played an important role in the development of human communities over the centuries (Map 1). The Dniester and the Răut are original by steep limestone cliffs and create a special landscape in some regions. The rock-cut sites are concentrated in the rocky banks of the Dniester and the Răut rivers. The limestone is a result of Sarmathian Sea bottom. The deposit of the chalk, scallops and other Sea creatures are seen on the rock structures. This type of rock is usually soft and easy to be excavated. The most important cave monasteries placed on the banks of the Dniester are Japca, Saharna, and Țipova (Map 1). Ja.N. Taras considers that rock-cut monasteries from Bessarabia are part of the same group of constructions from Podolya region. Țipova and Butuceni (Orheiul Vechi) are the most representative architectural monuments of these complexes (Taras, 1986: 108).

In the middle part of the Răut, the river has steep banks of limestone which made an original landscape known as Orheiul Vechi (Map 2). The Orheiul Vechi is located on the middle part of the Republic of Moldova, at the intersection of the sylvo-steppe and steppe regions. The river Raut has a meandering course and making in the area Orheiul Vechi seven promontories resulted from long term erosion and other morphogenesis processes. The rocks of this area have 100–130 m height, the highest parts are up to 170–180 m, and some slopes have 90° (Image 1). The area became attractive for human communities since prehistoric periods. From one point of view, it is very well naturally protected. From another point of view, the Răut valley is an ideal area for various economic activities agriculture, fishing, hunting, etc. The forest around Orheiul Vechi is an important resource too. Today Orheiul Vechi includes three villages – Trebujeni, Butuceni and Morovaia, parts of Orhei rayon. The Orheiul Vechi since 2008 became a natural-cultural reservation and has a special legal status (Postică 2010: 12–31). In the Butuceni and Măscăuți slopes are attested series of rock-cut complexes (hermitages, churches, and monasteries). Four groups of rock-cut complexes are registered on Butuceni slope (72 excavated cells and 183 karstic grottos) and the other two groups on Măscăuți slope (cca 60 cells), (Map 3), (Postică, 2010: 69).



Map 2: Map of the Orheiul Vechi Archaeological Landscape.



Map 3: Map of the Orheiul Vechi with location of the rock-cut cells, churches and monasteries.



Image 1:OrheiulVechi. General view from the West (photo credit Gh. Postică).

Rock-cut Hermitages and Monasteries at OrheiulVechi

Monasteries in the eastern Carpathian territories occur with the foundation of the medieval state of Moldova and the Orthodox Metropolitan since the end of the 14th century (Cereteu, 2004: 23). According to the written sources, the first monasteries in the regions between the Prut and the Dniester were attested at the time of the ruler Alexander the Good (1400–1432). Some rock-cut cells and hermitages could be used earlier, but some well-organized rock-cut monasteries appeared during the 15th–16th centuries (Eșanu, 2013: 35). The building of rock-cut monasteries in limestone banks of the Dniester and the Răut Rivers took place for several reasons. Firstly, for the security and limited access reasons – during the Middle Ages, the regions were often attacked by various powers, especially by Tartar hordes. Secondly, it reflected the early monasticism and relations with the Middle East model. Thirdly, because of the soft rock, the limestone was easy to be excavated.

3.1 OrheiulVechi (Old Orhei), actual villages Butuceni, Trebujeni and Morovaia are ones of the most visited touristic places in Moldova (Map 1, Image 1). The original landscape makes this place attractive for locals and for foreigners. OrheiulVechi is placed on promontories, formed by the Răut

river which is basically a canyon with high banks (Map 2). From a geological point of view, this region is a part of the Lower Dniester, the plain terrace. In the micro-region Orheiul Vechi over 350 cave complexes have been attested, out of which about 100 dug caves cells and around 250 are karst/natural formations, some of which are used by people. Orheiul Vechi cave complexes are concentrated on the north slope of the promontory Butuceni and on the north slope of the right Răut terrace named Mașcăuți (Image 1, 2) (Postică, 2010: 68). Several documents from the 18th century attested Orheiul Vechi or chief magistrate of Peștera town, which formerly was called Movilova. Probably, the village name comes from an impressive number of cells/caves in the limestone cliffs of the river Răut. During the 20th century investigations determined that caves/cells from Orheiul Vechi are concentrated in six complexes, out of which two are monasteries – Bosie Pârcălab and Peștera, and four other groups of cells: Peștere, Macicauți Hermitage, Peșterile Ciucului hermitages, and Biserica chapel (Ciocanu, 2008; Ciocanu, 2009; Ciocanu, 2011; Postică, 2010: 67–77; Postică and Kavruk, 2018: 7–25). The monastic life in Orheiul Vechi is dated the 15th–17th centuries with some developments during the 18th–19th centuries by the majority of scholars (Taras, 1986: 110; Sârbu, 1995: 236).



Image 2: Bosia Monastery, general view (photo credit Gh. Postică).

3.2 *Bosie Pârcălab* Monastery represents a cave monastic complex situated at the altitude of circa 20–30 m above the Răut waters and ca. 1.5 km east of the *Peștera* Monastery (Image 2-6). The site is composed of a church and 9 cells. The Church is a relatively large room (11x4,5 m) with apses and an altar (Image 6). Arched niches are designed for icons and/or candles. There are two entrances in the northern part of the monastery. The porch is placed in front on a limestone platform (Image 3). On the church's façade, nine inscriptions have been attested in Slavonic and Romanian languages (Image 4-5). The inscriptions were published and commented a few times during the 20th century (Ciobanu, 1924: 39–45; Ciocanu, 1998: 44–47; Ghimpu, 2000: 134–135; Kurdinovskij, 1918: 1–11).

The inscription that gives the name of the rock-carved church is situated in the arched niche. Today the inscription is degraded and only those 4 lines into which it has been divided can be read. Its text is in the Slavonic language and has been preserved only due to a written record from the 19th century: *"The Church of the hierarchy of Christ, of the Holy Father Wonder Worker, Nicolae"*. The foundation inscription of *Bosie pârcălab* monastery is situated to the left of the church's entrance. It is framed by a motif similar to an unfolded paper roll which is probably a heraldic cartouche:

СЕЙ МОНАСТИР РАБЪ БЖІЙ БОСІЙ ПЫРКАЛАБ ОРХЕОВ
СЪВРЪШИ СЪ ПОДРУЖІЕМ И ЧАДИ СВОИМИ В ЧЕС ГУ БУ ЗА
ОТПУЩЕНІЕ ГРЕХОВ СВОИХ СЕЛЕВЯСТР У ЛТ 7173 (1665). [This
monastery was built by the slave of God Bosie, chief magistrate of Orhei district,
together with his wife and his children, to cherish God, to forgive his sins.
Selevestru, year 7173 (1665)].

Another inscription in the Romanian language is preserved on the opposing part (Image 5):

АЧЕСТУ ЗАПИС ЛАУ ФЪКУТЬ ВАСИЛЕ АНДЕЕСКУЛ ШИ КУ
РЪЗМИРИЦЪ ЛЕКА І(Н) ЗИЛЕЛЕ ЛУІ КОСТАТИН ВОД(А) КЪНДУ
А(У) ЕРЪНАТ УКРАИНА І(Н) ИВАНЧЕ ШИ АУ ФОСТЬ СТЕЦЪ
ХАТМАН ЛА УКРАИНА ШИ НОИ А(МЕ)РНАТУ АТУНЧЕ АИЧЕ ЛТО
7198 НОЕ (М) 20 (1689). [This inscription was done by Vasile Andeescul and
with Razmeritse Leka in the days of Constantin ruler when Ukrainians spent
their Winter in Ivancea led by Stetsi Hetman and we spent the same Winter here
in the year 7198, 20 November (1689)].



Image 3: Bosia Monastery, terrace and entrance into church and cells (photo credit Gh. Postică).



Image 4: Bosia Monastery, main entrance into church (photo credit Gh. Postică).

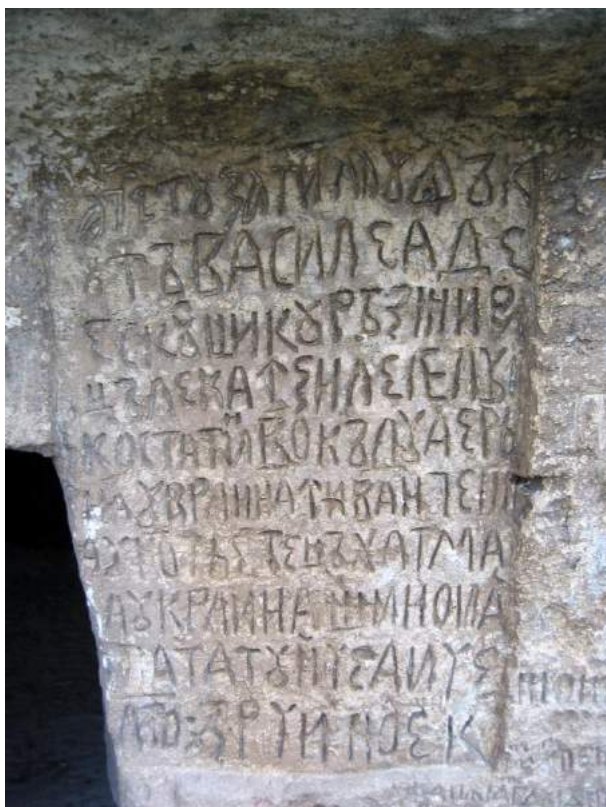


Image 5: Bosia Monastery, inscription from the entrance into church (photo credit Gh. Postică).



Image 6: Bosia Monastery, view from inside of the church (photo credit Gh. Postică).

According to the first inscription, we could understand that the monastery was built in 1665 by donation of Bosie, chief magistrate of Orhei district and the second inscription confirms that monastery had already functioned by the year 1689. But, under one inscription there is another one, mentioning the name of Simion dated on 17 February 1656. This source confirms that the monastery existed earlier than Bosie made his donation. During the excavations a few years ago, we discovered a burial-ground on the terrace in front of the church. So, it is a very interesting case when the graves were cut in the rock of the monastery terrace (Image 3).

3.3 *Peștera Monastery* is attested at the beginning of the 19th century with Dositei abbot (Image 7-9). Some documents are mentioning monastic life in this area since 1609 during Movila ruler. Another document from 1816 is mentioning that monk Iesechie was transferred from Neamț monastery, with permission of abbot Dositei, to the Peștera monastery in 1805 (1807), where Victor was the abbot. The monastery had 14 people at that time (the abbot, two hieromonachs, ten monks and one listener). However, we have more written sources from 19th century which confirm the activity of Peștera monastery, like the document from 1815 which is mentioning Roman Bileșchi as one of the founders of this monastery. By 1816, the

monastery had had five monks and three brothers (headed by Rafael hegumen). However, according to the documents, the Monastery Peștera was placed on a territory of actual Brănești village and just used the rock-cut church from Butuceni village. Due to a conflict with the landlord Matthew Donici, they moved to the Condița monastery in 1816, where Rafael was appointed as the hegumen. The written sources from the beginning of 19th century shows us that in Orheiul Vechi the monastic cells are placed on the territory of Matei Donici, but the church is placed on the territory of another landowner (Sârbu, 1995: 236-237).

The monastery is about 40 m above the water of the Răut (Image 7). On top of the rock, a stone cross is placed. The Peștere monastery consists of a church and 12 cells. It has two entrances from the riverside, one leading to the terrace and the entrance to the church, and the second entering the area of hermitages (Image 8). The church was built through the reuse of some older rooms whose traces are clearly visible on the surface of the walls. The church is oriented on a west-east axis with a deviation of 20 degrees towards the south. The length of the Church is 14.7 m, the breadth is 4 m in the *Nave*, and the height 2.6 – 3.5 m. The steps from the side of the church entrance were damaged due to erosion or earthquakes, which caused a rupture in the rock. The church has an area of 36 square meters, with a nave, a vaulted nave, and a 6x4 m altar, the height varies between 2.6 and 3.5 m (Image 9). In the wall behind the altar, a diaconicum and a recess were made. On the perimeter walls of the church, a number of niches designed for icons were preserved. It has kept the altar table which is carved in stone. Monastery Peștere differs from other cave complexes because even in the church is a cell and the church is passing into another room where there are another 11 cells, separated by stone walls. *The complex of cells* is situated to the west of the Church 0.6 -0.7 m above, being connected to the latter through a special corridor. The cells are distributed radially, opening towards the centre and receiving light from outside. There is a door out of the church leading to a terrace and steps to evil, which was destroyed. The terrace opens an exceptional landscape in the valley and towards the headland (Image 7).



Image 7:Peștera monastery, general view (photo credit S. Musteață).

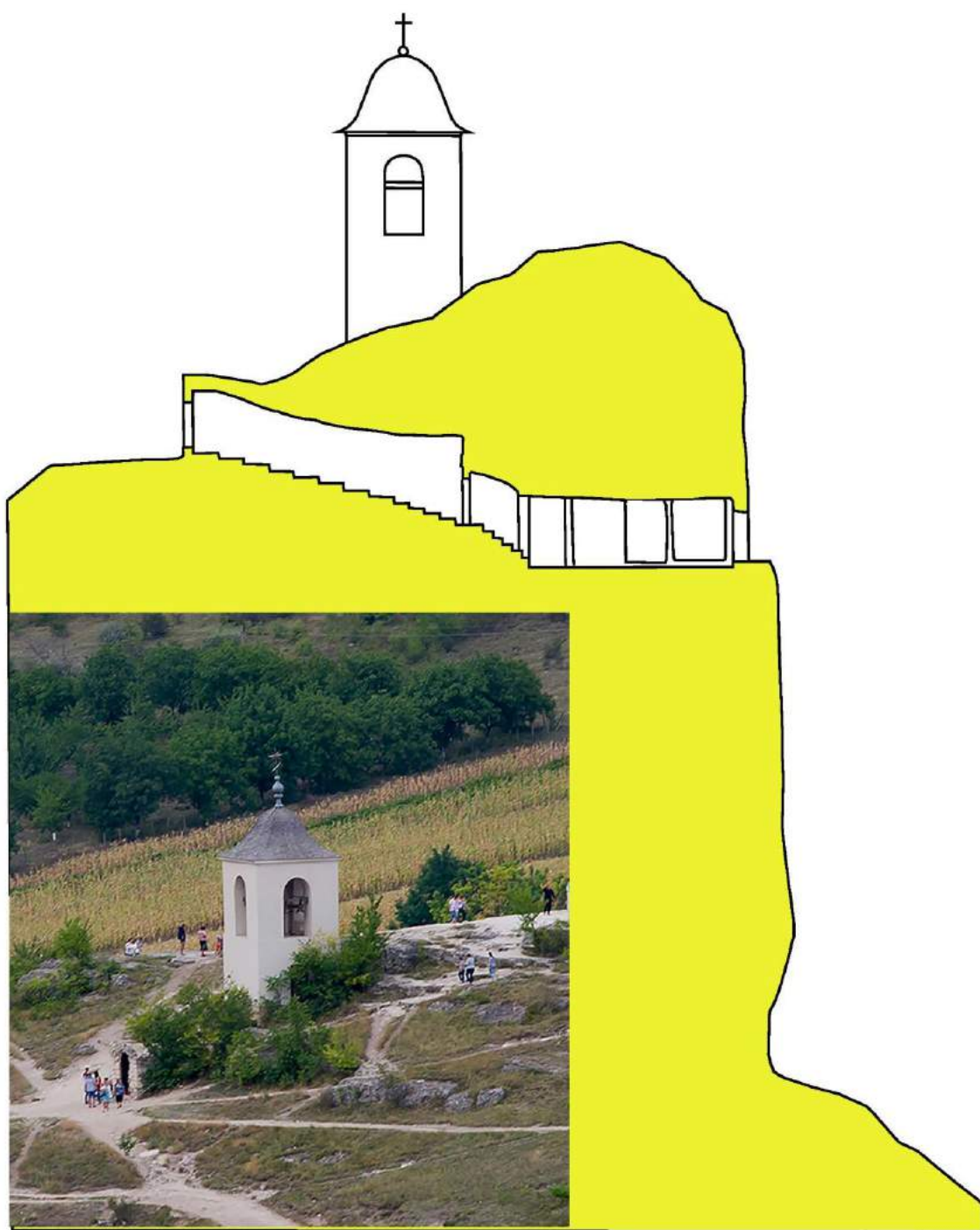


Image 8:Peștera monastery, section of the rock (photo credit Gh. Postică).



Image 9: A view from the church of the Peștera monastery (photo credit S. Musteață).

At the beginning of the 19th-century monastery became a parish of the village Butuceni. In 1821, local inhabitants built a tunnel from the village to the monastery church. They arranged a narthex from the space designed for cells and left intact just one cell, next to the exit door onto the terrace. The traces of other cells are visible in the walls. During 1821–1822 a belfry was built there (Image 8). Local inhabitants used the monastery church for local religious needs until 1946, when communist authorities ordered the closure of the monastery and the heritage (altar, icons) were plunged into the Răut river. The monastic life was re-established at Peștere monastery since 1996. The recent constructions are in total contradiction with conservation methods and destroy the authenticity and integrity of the rock-cut monastery (Image 9). Nowadays, the situation of most hermitages and cells is very bad because of earthquakes and especially because of the disastrous effects of erosion and human exploitation of the region. A. Dumbrăveanu discussed the state of cave monasteries (Japca, Saharna, and Butuceni) and noted that the degradation of cave temples is a phenomenon caused by both natural and human conditions. He notes that today's monks' attempts to protect and restore the caves spoil the originality of these monuments and lead to their destruction because they do not meet the current methodology and techniques of protection and preservation of historical monuments (Dumbrăveanu, 1997: 84).

Both monasteries are quite small and were rather some hermitages. Although many researchers date this rock-cut monastery back to the Middle Ages, the written mentions of them are just since the 17th century. A lot of Christian signs and ancestral inscriptions are engraved inside the cells (Grosu and Vasilachi, 1984; Grosu and Vasilachi, 1997), which are important but do not help us so much to date more precisely the hermitage and monasteries from Orheiul Vechi. Even if some historians are trying to date the rock-cut monasteries from Butuceni to the end of the 13th century – the beginning of the 14th century (Ghimpu, 2000: 137), we think, that the monastic life at Orheiul Vechi started in the 15th–16th centuries when the region was under control of the ruler of state Moldova. The monastery Bosie stopped its activity at the end of the 18th century and the Peștera monastery was closed in 1816.

3.4 Peștere Hermitages are placed at 20–30 m above the river and in the rock engravings 72 cells and 63 natural caves are registered. The absolute majority of these are situated in the lower part of the slope. Among the rock-carved features with habitation or cult functions (73 in total) in the complex of Butuceni, one can distinguish constructions made of a single room – 50, of two rooms – 5, of 3 rooms – 2, of 4 rooms – 1, of 5 rooms – 4, of 6 rooms – 3, of 7 rooms – 1, of 10 rooms – 2, of 12 rooms – 1 and of 14 rooms – 1. The 23 rock-carved constructions with more than one room (from 2 to 14) are situated in the upper exokarstic horizons and are completely missing from the lower horizons.

3.5 Macicauți Hermitage. On the right side of the Răut river, in front the Butuceni village, on the steep bank of the limestone terrace, at the height of 100–130 m above the river level, two monastic rock-cut hermitages and several single caves are attested. At the top part of the versant, at the left side of the Răposu gorge, below the Mașcăuți-Poiana Ciucului fortress, the *Macicauți Hermitage* is situated (Image 11–12). This is situated in the middle of the slope of Mașcăuți at a place called *Chilioare* on the right bank of the river Răut, at a crossroads with the gorge of Răposu, on the axis of the church of the village of Butuceni. The complex contains around 20 rock-carved rooms situated on five levels, some of them interconnected through specially arranged openings. The present state of the Hermitage's components suggests the destruction over time of several rooms, and blockage of the entrances to upper rooms by fragments of rock and earth that fell from the slopes (Ciocanu, 2011: 119–138; Postică, Kavruk, 2018: 126–128).

3.6 Peșterile Ciucului hermitages. On the right bank of the river Răut (at a height of 60 – 80 m), opposite the south-western edge of the village of

Butuceni, in the superior part of the of the Măscăuți promontory is situated hermitage *Peșterile Ciucului* (Image 10). The complex contains 29 grottos and karstic galleries distributed on five levels and which have been largely destroyed by tectonic processes. On the walls of some rooms can be seen a variety of rock-carved signs (Postică, Kavruk, 2018: 129).



Image 10: Hermitages Cucului (photo credit Gh. Postică).



Image 11:The Macicauți Hermitage, general view (photo credit S. Musteață).



Image 12: The Macicauți Hermitage, frontal view (photo credit Gh. Postică).

3.7 *Bisericuța chapel*. Many other isolated grottos are present at the Mașcăuți versant. Some of them were used as cells of hermit monks, and one as a small rock-cut *Bisericuța* chapel. The church represents an isolated quadrangular cave (2 x 2 m) located 150 m west of *Macicauți Hermitage*, 30 m above the river level of Răut. Ten crosses of various shapes are engraved on its walls (Postică, Kavruk, 2018: 129).

Conclusions

The Orheiul Vechi Landscape is unique and provide the framework for an sustainable development. The meanders of the Răut River have cut through limestone bedrock, forming escarpments hundreds of meters high. Compared to the natural fortress of Orheiul Vechi, castle moats and walls pale in comparison. Within this naturally fortified Landscape are the most fertile soils in the world, varied ecosystems, and abundant plants and animals. The Răut River provides an inexhaustible supply of water for consumption and sanitation. Probably these factors made Orheiul Vechi

attractive place since prehistoric time. But, during Middle Age the area was used as political, economical, cultural and religious center.

The main problems when studying the topic of the rock-cut hermitages are related to the date and chronology, type of monastic practices and architecture, the relations between local and foreign monastic centers, ethnic origins of monks, etc. Hence, there is not an easy solution to these research questions, especially because of the lack of written sources, lack of complex archaeological excavations, a small number of historical-comparative studies, etc.

In most cases, all rock-cut hermitages, churches, and monasteries try to reflect the earliest and original Holy Land and the Judean Desert monasticism. The sites from the Republic of Moldova are not an exception to this phenomenon. The building time of these complexes is not clearly established, but their existence can certainly be framed with the medieval state of Moldova (the 15th–the 17th centuries) and modern times (the 18th–19th centuries). In this context, it is particularly important to place the rock-cut sites from Moldova in their broader geographical context, which would mean an examination and presentation of the elements of such architecture from South-Eastern Europe starting from the Late Antiquity throughout the medieval period, when the Balkan peoples accepted the Christian religion.

For a better understanding of the rock-cut churches, hermitages, and monasteries known on actual territory of the Republic of Moldova we need complex and multilateral analysis, taking into account the landscape and climate conditions, political and religious organization, economic and cultural situation, etc.

References

- AFANAS'EV-ČUŽBINSKIJ, A. *Poezdka v JužnujuRossiju*, čast' 2 (2nd part), *OčerkiDnestra*. Sankt Petersburg, 1863.
- ANSAMBLURI MONASTIC. In: P. BALAN, V. DRUK, *Artămoldivenească din veacurile XIV-XIX*, Chișinău, p. 44-67, 1985.
- ARBORE, Z. *Basarabiaînsecolul XIX*. București, 1988.
- ARBORE, Z. *Dicționarulgeografic al Basarabiei*. București, 1904.
- BATJUŠKOV, P.N. *Bessarabia*. Sankt Petersburg, 1892.
- BÂZGU, E. Mănăstirile rupestre dinbazinulfluviuluiNistru – artere de răspândire a creștinismului. *Arta* 1996, Chișinău, p. 98-105, 1996.
- BÂZGU, E. Reevaluări cronologice ale complexului monastic rupestru Butuceni-Orhei. *Arta '97*, Chișinău, p. 130-139, 1997.
- BÂZGU, E. and SINHANI, T. Un schit rupestru necunoscut – Holercani-Mărcăuți. *SUD-EST* 4 (30), p. 86-89, 1997.
- CERETEU, I. *Biserici și mănăstiri din Moldova (secolul al XIV-lea și prima jumătate a secolului al XV-lea)*. Brăila: Muzeul Brăilei, Editura Istros, 2004.
- CIOBANU, Ș. Biserici din Basarabia. *AnuarulComisiuniiMonumentelorIstoricedinBasarabia* I, p. 39-45, 1924.
- CIOCANU, S. Bisericarupestră de lamănăstirealui Bosie dinOrheiulVechi, Basarabia. *Arhitect Design* 9-10, p. 44-47, 1998.
- CIOCANU, S. Biserica rupestră de la mănăstirea lui Bosie de la Orheiul Vechi. *Orheiul Vechi. Buletin istorico-arheologic* 1998, p. 26-30, 1999.
- CIOCANU, S. Schitul Peștera și moșia Peștera (Orheiul Vechi) din ținutul Orhei (de la primele atestări documentare pânăîn secolul al XIX-lea). *Tyragetia* s.n. vol. 2 (XVII), no. 2, p. 141-162, 2008.
- CIOCANU, S. Schitul Trebujeni (al lui Bosie Pârcălab) și moșia Trebujeni/Butuceni din ținutul Orhei. *Tyragetia* s.n. vol. 3 (XVIII), no. 2, p. 89-109, 2009.
- CIOCANU, S. Schitul Mășcăuți/Micicăuți (al lui Albu Pârcălab) și Moșia Mășcăuți din ținutul Orhei. *Tyragetias.n.* vol. 5 (XX), no. 2, p. 119-138, 2011.

DEMCENCO, N., I. HÎNCU, T. NESTEROV, P. RAILEAN, I. CHIRTOACĂ and I. BOBEICO. *Monumente de istorie și cultură din Republica Moldova*. Chișinău: Știința, 1993.

DUMBRĂVEANU, A. Vestigii arheologice sub impact antropic. *Sud-Est* 4 (30), p. 82–85, 1997.

EȘANU, A. (ed.) *Mănăstiri și schituri din Republica Moldova: studii enciclopedice*. Chișinău: Institutul de Studii Enciclopedice, 2013.

GHIMPU, VI. 1998. Mănăstiri rupestre din Orheiul Vechi. *Tyrageția* VI–VII, p. 35–42, 1998.

GHIMPU, VI. *Biserici și mănăstiri medievale în Basarabia*. Chișinău: Tyrageția, 2000.

GROSU, V. and C. VASILACHI. Semnele lapidare din peșterile de la Butuceni. *Sud-Est* 4 (30), p. 76–81, 1997.

GROSU, V.G. and K.G. VASILAKI. Lapidarnye znaki Butučenskih peščer. *Izvestija Akademii Nauk Moldavskoj SSR. Serija obščestvenyh nauk* 3, p. 61–69, 1984.

HALIPPA, I.N. Svedenija o drevnostjah Bessarabii sobrannye Voennym Gubernatorom P.I. Fedorovym v 1837–1838 gg., in *Trudy Bessarabskoj Gubernskoj Učonoj Arhivnoj Kommissii*, vol. 2, p. 98–114. Kișinev, 1902.

HALIPPA, I.N. Sostojanie cerkvej v 1812–1813 g., in *Trudy Bessarabskoj Gubernskoj Učonoj Arhivnoj Kommissii*, vol. 3: 242–298. Kișinev, 1907.

ILVIȚCHI, L. *Mănăstirile și schiturile din Basarabia. Aspect comparativ arhitectural*. Chișinău: Museum, 1999.

KURDINOVSKI, V. Cele mai vechi biserici din Basarabia. *Revista Societății Istorico-Arheologice Bisericești*, vol. XVI, Chișinău, p. 18–43, 1925.

KURDINOVSKIJ, V. Okrestnosti Starogo Orheja. *Kișinevskie Eparhal'nye Vedomosti* 41, p. 1313–1317, 1906.

KURDINOVSKIJ, V. Obščijočerk o peščernyh hramah Bessarabii. Drevnejšie kamennye hramy Bessarabii, in *Trudy Bessarabskogo Cerkovnogo Istoriko-Arheologičeskogo Obščestva*, 10 vyp. (10th issue), Kișinev, p. 1–11, 1918.

MUSTEAȚĂ, S. Studiu asupra mănăstirilor rupestre din Republica Moldova. Considerații istoriografice. *Analele Asociației Naționale a Tinerilor istorici din Moldova* 6, p. 197–202, 2005.

MUSTEAȚĂ, S. Rock-cut monasteries – original landscape for a specific religious environment. A case study of Republic of Moldova, in P. Kołodziejczyk, B. Kwiatkowska-Kopka (eds), *Cracow Landscape Monographs 2. Landscape as Impulsion for Culture: Research, Perception & Protection, Landscape in the Past & Forgotten Landscapes*, vol. 2, Cracow, p. 141–153, 2016.

NAKKO, A. *Istoriia Bessarabii s drevnejših vremen*. Odessa, 1876.

NAUKOVA KONFERENCIJA. *Skeli j pečeri v istorijj ta kul'turistaroda vn'ogonasele nija Ukrajinj* (Scientific Conference *Rock and Caves: their importance for the study of the Ancient History of Ukraine*), L'viv, 2–3 ljutogo 1995 roku, *Zbirnik tez povidomlen' ta dopovidej*. L'viv, 1995.

POSTICA, Gh. (ed.) *Peisajul cultural Orheiul Vechi*. Chișinău: CEP USM, 2010.

POSTICA, Gh. Arhitectura sacră rupestră în contextul civilizațiilor sud-est europene. *Sud-Est* 4 (30), p. 5–9, 1997.

POSTICA, Gh. Mănăstirile rupestre de la Orheiul Vechi. *Orheiul Vechi. Buletin istorico-arheologic* 1998, p. 20–25, 1999.

POSTICA, Gh. and V. KAVRUK. *Orheiul Vechi Archaeological Landscape*. Chișinău: S.n., 2018.

SÂRBU, M. Orheiul Vechi. In: T. Țopa and V. Trofăla (eds) *Mănăstiri basarabene*. Chișinău: editura Universul, p. 233–241, 1995.

SKAL'NYE MONASTYRI. In: Ja. N. Taras, *Pamjatniki arhitektury Moldavii (XIV-načalo XX veka)*, Kișinev, p. 107–120, 1986.

TARAS, Ja. N. *Pamjatniki arhitektury Moldavii (XIV-načalo XX veka)*. Kișinev, 1986.

VEL'TMAN, A. *Kostešskie skaly*. Odesskij Al'manah. Odessa, 1840.

XENOFONTOV, I. *Complexul monahal Japca. Istorie și spiritualitate*. Chișinău: LUMEN, 2015.

ZAŠČUK, A. *Materialy dljageografii statistiki Rossii, Bessarabskaja oblast', čast'*
2. Sankt Petersburg, 1862.

HISTÓRIA ESCOLAR E COLONIALISMO IDEOLÓGICO¹: A ACRÓPOLE DE ATENAS COMO HETEROTOPIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA ANTIGA ²

Konstantina Papakosta³

Resumo

Esse artigo apresenta uma abordagem crítica às representações discursivas da Acrópole de Atenas em livros didáticos publicados entre 1974 e os dias atuais. Também identifica os *topoi* que nascem a partir das análises linguísticas do discurso arqueológico apresentado nos livros didáticos, os quais formam eixos-base da identidade moderna grega. A importância desse estudo se dá por conta desse monumento específico carregar simbolismos diversos e multidimensionais em níveis gregos, europeus e globais, exemplificando a “cultura superior” da Antiguidade Grega, inventada e reapropriada pelos alemães clássicos no fim do século XVIII e começo do XIX, enquanto serve de enfeite e simbolismo ao Estado moderno local. Assim sendo, trata-se de um caso típico de Heterotopia foucaultiana, já que é tanto um espaço simbólico real quanto irreal, definido mais por sua constituição discursiva e instituições do que por seu local físico. A História Antiga raramente torna-se sujeito de diálogos críticos na realidade grega, já que é considerada como finalizada e irreversível, enquanto, ao mesmo tempo, é propriedade pública do povo grego. De qualquer maneira, sua forma acadêmica consiste de um documento oficial do Estado na Grécia, por conta da política de apenas livros didáticos aprovados pelo governo. Ao mesmo tempo, isto contribui para a formação de um discurso construído dentro de contextos histórico-políticos e *topoi* específicos, cuja identificação e análise podem facilitar a realização da autoimagem nacional ensinada e reproduzida oficialmente. Esse artigo discute a contribuição de vários fatores à percepção da Acrópole no contexto da Heterotopia foucaultiana. A reconstrução da Acrópole durante o reinado do Rei Otto e a orientação clássica da Universidade de Atenas durante o século XIX são outros fatores que,

¹ Texto da 7ª Conferência Internacional de Crítica Educacional (VII ICCE), “Repensando Alternativas ao Neoliberalismo na Educação”, em 28 de Junho - 2 de Julho de 2017, Atenas.

² Traduzido por Catarina de Faria Rodrigues, graduanda em História pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, SP, e bolsista FAPESP.

³ Pós-doutoranda da Universidade Aristóteles de Tessalônica.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 296-319.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13802

juntamente com o discurso público dos livros didáticos, apoiam a construção ideológica de um “espaço” (Foucault, 1986) moderno e global.

Palavras-chave

Livros didáticos de História Antiga; identidade; narrativas arqueológicas; heterotopia; Acrópole.

Nas ciências humanas, tem se debatido cada vez mais que a História é uma narrativa — um ponto de vista, uma abordagem, o resultado de um posicionamento — de pesquisa, atitude e interpretação. A opinião pública, por outro lado, acha difícil aceitar estas abordagens. A História Antiga é considerada pelo público como algo estabelecido, definitivo e não-interpretável. A educação política também contribui significativamente para a formação dessa visão em relação ao ensinar História Antiga nos anos primários e secundários na Grécia; de 1952 até o momento presente, livros didáticos, em geral, repetem a mesma narrativa (Papakosta, 2016: 409-410). Ao mesmo tempo, considera-se que o aprender é baseado na memorização da narrativa apresentada pelo livro, enquanto a política do governo permite o uso nas escolas de um livro único e oficial aprovado pelo mesmo (Charalambous, 2011). A imagem imposta, da qual o Parthenon é colocado em contraste com um céu vivido e azul, acompanhada pela narrativa de sua construção por Péricles depois das Guerras Persas, é comum para quase todos os gregos. Poucos, por outro lado, percebem que a Acrópole adquiriu sua forma atual durante o reinado do Rei Otto no começo do século XIX e, desde lá, tornou-se parte da cidade de Atenas com muitas casas pequenas espalhadas em volta de seu terreno e anexadas à fortificação otomana, integrada no cotidiano e acessível a todos.

No entanto, o que a narrativa da escola ensina sobre a Acrópole? Quais são os *topoi* subjacentes reproduzidos pelo discurso escolar, corporificados, declarados ou implícitos na narrativa dominante? Esse artigo apresenta os achados de uma pesquisa linguística extensa (Papakosta, 2016), conduzida com base na análise de discurso crítico (Fairclough, 1995, 2001; Jaeger, 2009; Wodak, 2001), e com o objetivo de explorar os eixos ideológicos produzidos como base na narrativa histórica escolar. Porém, a História escolar é mais discutida no presente, tendo em vista sua interação com a dimensão material e de desenvolvimento da Arquitetura junto da Acrópole de Atenas. Essa rede ideológica, cultural e política foi complementada pela contribuição da Universidade de Atenas durante a primeira metade do século XIX, que estabeleceu uma das mais

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 296-319.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13802

características heterotopias da modernidade: a “Rocha Sagrada” que é tanto um espaço simbólico real quanto irreal, definido mais por sua constituição discursiva e de instituições do que por seu local físico (Foucault, 1986). A Acrópole de Atenas, propriedade comum à civilização ocidental e símbolo incomparável da civilização grega atemporal, é interpretada e construída por seu meio cultural, enquanto também se define como entidade autônoma.

Essa função é particularmente importante no contexto de formação, mas também no de preservação e de estabelecimento da identidade nacional. Já foi observado que o “lugar comum” do nacionalismo não é nem dado ou fixo, mas precisa constante de avaliações (Appadurai, 1996: 178-199); isto necessita de uma série de rituais e práticas, as quais transformam esse espaço em um lugar nacional, como a periódica (porém regular) rotação dos aniversários nacionais, o caráter mundano dos hábitos cotidianos — desde o caminhar a alguns lugares específicos até o comer certos pratos —, mas também a produção da nação, através da escavação arqueológica e da exposição dos achados em museus (Hamilakis, 2007: 121). Contudo, considerando a nacionalização da sociedade como processo de naturalização, a onipresença do “empreendimento em progresso” da construção da nação está implícita, mesmo em margens e áreas que geralmente não são associadas ao nacionalismo; o “nacionalismo banal” (Billig, 1995) é encontrado nas práticas e hábitos diários, os quais definem os cidadãos da nação do mundo cotidiano, mas que, no entanto, constituem a identidade nacional (cf. Edensor, 2002; Foster, 2002). Estes são os rituais comuns/tangíveis de todo o dia que produzem e reproduzem memórias nacionais sensoriais (Hamilakis, 2007).

Um instituto que é seguramente orientado à hegemonização social (incluindo o culto da consciência nacional) é a escola. Mesmo que raramente explícita e muitas vezes inesperada, uma das características mais reveladoras do ensinar é sua pressão excessiva para assimilar os padrões culturais básicos. Seja ou não intencional, o ímpeto básico da educação escolar é o desenvolvimento da orientação universal.

Mesmo quando se há um cuidado para incluir estudos étnicos ou educação bilíngue nos conteúdos curriculares, a estrutura, o método e os procedimentos pelos quais os conteúdos são organizados e disseminados costumam refletir padrões prontos e exercem influência predominante sobre o educador. Escolas são atores da sociedade dominante e, portanto, refletem modelos culturais implícitos dessa sociedade. E, já que refletem a estrutura e os aspectos sociais, espera-se que as escolas perpetuem valores,

atitudes e padrões comportamentais dentro de uma estrutura de assimilação implícita (Grollios, 2009, 2011).

Livros didáticos têm sido instrumentos pedagógicos indispensáveis, aliando-se à educação escolar desde o século XIX (Choppin, 2004). É válido notar, por outro lado, que estes não se referem apenas a matéria, conteúdo pedagógico, informação, ética e política: transmitem informação ao público e são ativos na “área cinza” entre o privado e o público, a ciência e a propaganda, a especialização e a educação geral, os adultos e as crianças (Johnsen, 1993). A influência dos livros didáticos nas crianças é considerada alta, mesmo que mais presumida em vez de medida e estimada com precisão. Isso explica o porquê de, em muitos países, o poder político intervir na publicação destes livros, já que o objetivo é geralmente assegurar um controle forte sobre o conteúdo ideológico que transmitem (Athanasiadis, 2015; Choppin, 2004). Por estes motivos, os livros didáticos não deixam a opinião pública indiferente (Athanasiadis, 2015). A História Escolar, ainda mais, sendo um gênero distinto (Papakosta, 2016), combina diferentes funções sociais, políticas e educacionais, tendo em vista que se trata de um texto normativo e documento oficial do Estado, mas também material educacional voltado aos estudantes (Athanasiadis, 2015; Repoussi, 2006). A fim de serem aceitos pelos professores e pais e para desfrutar da legitimidade social, os livros didáticos de História têm de cumprir múltiplos papéis, dentre os quais transmitir as representações sociais da "História Escolar" e "os objetivos da aprendizagem da História" (Repoussi; Tutiaux-guillon, 2010).

Livros de História têm uma importância política singular. Eles exploram fontes e citações, incluindo evidências arqueológicas, a fim de destacar e documentar a narrativa. Estas citações são de grande significância nas narrativas destes livros bem como na parte iconográfica da História Antiga. A relação entre as nações arqueológicas e a construção da identidade nacional nos livros didáticos de História é uma problemática interessante e desafiadora (Kasvikis, 2008; Papakosta, 2016). De forma interessante, a História Antiga pouco se torna assunto de um diálogo crítico na realidade grega, já que é considerada como definida e irreversível, essencialmente circundando o significado americano do termo (i.e. algo passado, esquecido, e irrelevante ao presente), enquanto, ao mesmo tempo, é propriedade pública do povo grego. Em contrapartida, em seu aspecto acadêmico, é tanto um documento oficial do Estado, por conta da política da aprovação estatal única do livro didático, quanto, por outro lado, formador de uma construção de discurso em contextos histórico-políticos. A identificação e análise de todos os *topoi* linguísticos

podem ajudar a entender o ensinado na escola e a autoimagem nacional reproduzida de forma oficial.

Neste contexto, é importante enfatizar a natureza diacrônica das análises apresentadas, que delimitam os materiais dos três livros didáticos usados em sequência para o ensinar História Antiga no Ensino Médio desde 1974. As análises comparativas destes permitem a compreensão das permanências e mudanças no decorrer do tempo, de forma síncrona, entender o discurso dos passados distantes e não tão distantes permite uma melhor compreensão daquele feito no presente. Além disso, o diálogo discursivo desdobra outras áreas que se concernem à formação pública nacional. Assim, problemas como a construção do espaço-tempo contínuo no território grego, a promoção da piedade religiosa como presunção do sumário conceito do “ser grego”, o testemunho arqueológico como símbolo de presságio moderno, e a dimensão decorativa da arte são colocados a fim de promover uma autoimagem nacional. A percepção das condições políticas e históricas na construção dessa autoimagem particular, como a limpeza das fases do edifício da Acrópole durante o reinado do Rei Otto com o objetivo de exibir exclusivamente sua fase clássica, além da representação discursiva complementar da mesma prática nos livros didáticos, auxilia na consciência crítica da cidadania moderna, bem como nas relações europeias e internacionais do Estado grego.

Pesquisa em livros didáticos escolares

Os eixos que baseiam a narrativa nacional apresentada nos livros formam os *topoi* que são revelados pela análise linguística; em outras palavras, formam o substrato da narrativa nacional. Essa pesquisa ressalta os eixos básicos ideológicos que, de forma explícita ou implícita, conduzem a narrativa nacional academicamente ensinada e, de maneira ainda mais específica, as narrativas arqueológicas. Somado a isso, investiga o desenvolvimento da História escolar ao longo do tempo.

Os livros didáticos que serviram de material à análise foram usados no Ensino Médio. De forma mais precisa, a versão revisada do livro de Kalogeropoulou “História dos tempos antigos em 146 a.C.” (1980) foi introduzida nas escolas em 1975-1976 e usada até 1982-1983. Trata-se de um manual de 424 páginas, padrão de folha A4, e dividido em oito partes, que são divididas em capítulos e seções. Ao final do livro, consta uma lista de datas importantes, um glossário e uma bibliografia. Cada capítulo termina com um resumo de seus pontos principais seguidos de fontes e

citações. A autora é uma arqueóloga, e uma das que mais contribuiu para o Museu de História da Universidade de Atenas, em 1987.

O livro didático seguinte, de autoria de Tsaktsiras e Tiberios (2005), foi publicado em 1983-1984 e foi usado nas escolas até 2005-2006. Tem uma extensão de 308 páginas, padrão de folha A4, e consiste em 7 capítulos, os quais são divididos em seções e subunidades. Cada capítulo começa com uma nota introdutória e termina com perguntas para fomentar discussões. Fontes e citações interrompem o corpo principal do texto, sendo impressas em diferentes estilos e colocadas em quadros. Tiberios escreveu os capítulos “A Idade da Pedra” e “A Idade do Cobre”, bem como as seções de arte e editou a ilustração; enquanto Tsaktsiras escreveu os outros capítulos (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 05). Tiberios é um arqueólogo e professor de Arqueologia Clássica na Universidade Aristóteles de Salonica, e Tsaktsiras professor de Filologia.

O terceiro livro que foi analisado é o livro didático usado no primeiro ano do Ensino Médio na época atual. Os autores são Katsoulakos, Kokkorou-Alevra e Skoulatos (2010). Ele tem sido usado nas escolas desde 2006-2007 e consiste em um livro de padrão de folha A4 com 152 páginas. O fluxo do texto é interrompido por fontes e citações em diferentes estilos. Um resumo de cada capítulo aparece ao começo dele, enquanto exercícios de autoavaliação podem ser encontrados ao fim de quase todos eles. Os capítulos ainda são divididos em unidades e contém um conjunto de atividades relacionadas, que completam cada unidade. Os capítulos “A Idade da Pedra” e “A Idade do Cobre” foram escritos por Skoulatos, enquanto as artes e as cartas do passado histórico, desde o Período Geométrico até a Era Romana, foram escritas por Kokkorou-Alevra (Papakosta, 2016: 203). Kokkorou-Alevra é professor de Arqueologia Clássica na Universidade de Atenas; Skoulatos, conselheiro escolar; e Katsoulakos, professor de Ensino Médio.

Análises

A respeito das descobertas das análises linguísticas, o foco será em dois aspectos que são indicativos da construção discursiva da identidade nacional: os estereótipos e os *topoi* linguísticos. Começando com os estereótipos, pode-se observar que eles se agrupam nas categorias seguintes:

- Declarações com juízos de valor sobre Fídias: “No século V, o mais famoso entre os escultores de seu tempo trabalhou, Fídias, o ateniense. Ele

era um artista genial, com conhecimento amplo” (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 197-202). Utilizando de uma modalidade expressiva neutra, esse estereótipo é colocado como uma verdade inquestionável.

- Declarações com juízos de valor sobre o impacto da Acrópole: “Então começou um período de trabalhos incríveis na Rocha Sagrada. As edificações mais bonitas e as esculturas mais magníficas que toda a humanidade já encontrou foram criadas naquele período” (Kalogeropoulou, 1980: 286); “Essas criações arquitetônicas são os melhores trabalhos do patrimônio arquitetônico mundial e sua influência na arquitetura dos períodos que se seguiram foi gigantesca” (Katsoulakos; Kokkorou-alevra; Skoulatos, 2010: 111); “[A reconstrução da Acrópole] sujeitou Atenas a imortal” (Kalogeropoulou, 1980: 286).

- Declarações com juízos de valor sobre a qualidade do trabalho artístico durante o período clássico. Ocasionalmente, essas declarações são apresentadas como realidades universalmente aceitas, feitas por meio de modalidade expressiva por Kalogeropoulou (1980) e modalidade neutra por Tiberios (2005): “Além disso, o nível artístico era tão elevado durante aqueles anos, que até o mais simples e manual trabalho gerava oportunidade para infinitas emoções com sua beleza perfeita” (Kalogeropoulou, 1980: 291); “[As pinturas] causavam admiração no povo antigo” (idem: 286); “Já era chamada de arte clássica no século XVIII, no sentido que as criações alcançavam a absoluta perfeição” (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 190); “Polignoto foi um pintor pioneiro” (idem: 204); “Nos séculos V e IV a.C., templos brilhantes e construções públicas foram construídas em toda a Grécia” (Katsoulakos et al., 2010: 111).

- A exaltação do valor artístico do Partenon: “Partenon é considerada de forma correta a obra-prima da Arquitetura da Grécia Antiga” (Kalogeropoulou, 1980: 286); “É, sem dúvida, a melhor conquista da ordem dórica” (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 196); “Para além de seu estilo arquitetônico “clássico”, ela também se diferencia por sua rica decoração escultural” (Katsoulakos et al., 2010: 111).

- Frases estereotipadas: “Rocha Sagrada” (Kalogeropoulou, 1980: 286).

- A significância contemporânea da Acrópole é atribuída à Era Clássica. Em seu sentido, se torna diacrônica: “[...] a Acrópole, o sítio religioso mais importante de Atenas” (idem, ibidem).

A análise então passa para os *topoi* linguísticos, que são comuns nos três livros didáticos sobre o *metapolitefsi* (o período na História da Grécia Moderna, sucessão da queda da junta militar de 1967-1974).

O primeiro *topos*

O primeiro trata da contribuição das ciências para a documentação da longevidade da civilização antiga grega. De forma mais específica, concernente à pesquisa e documentação arqueológica, foi observado que nenhuma referência a escavações ou outras formas de documentação arqueológica foi feita. Como terminologia científica, gradualmente começou a ser mais encontrada nos livros didáticos recentes, escritos por Tiberios (2005) e Kokkorou-Alevra (2010). Portanto, apenas os nomes dos estilos arquitetônicos, “As ordens dórica e jônica” (Kalogeropoulou, 1980: 286), e os termos “estátua criselefantina” (Katsoulakos et al., 2010: 289) e “lécitos brancos” (idem: 291) são mencionados no texto de Kalogeropoulou (1980). Assim sendo, nos livros didáticos mais recentes, vemos “ordem jônica”, “ordem dórica”, “friso” (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 196); “frontões” “estátuas criselefantinas de tamanhos colossais” (idem: 202-204); “tolos, galerias, ginásios, palestra”, “Capital coríntia”, “kouros”, “doríforos”, e “korai” (Katsoulakos et al., 2010: 113).

Referências a museus e à documentação museológica são pouco citadas, a não ser por Tiberios (2005), que faz três menções: (1) os Mármore de Elgin: “No começo do século XIX, o Lorde Elgin encarregou-se de uma parte significativa do encaminhar as esculturas do Partenon da Grécia — então ocupada pela Turquia — para Londres, onde estão até hoje no Museu Britânico” (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 202); (2) o *Heniochus*: “Trata-se do *Heniochus* do Museu Arqueológico de Delfos e a estátua de um deus, provavelmente Zeus, localizados no Museu Arqueológico de Atenas” (idem: 197-202); e (3) uma coleção de cerâmica do século V a.C.: “Uma grande coleção de cerâmica do século V a.C. se encontra no Museu Arqueológico de Atenas” (idem, 2005: 203).

Análises linguísticas mostram que o livro didático de Kalogeropoulou (1980) projeta pessoas e monumentos como agentes históricos de mesma intensidade. Uma mudança gradual na projeção das arquiteturas é observada em Tiberios (2005), e já Kokkorou-Alevra (2010) coloca a evidência material no primeiro plano de ação. Mesmo que os mais recentes prefiram uma modalidade neutra da língua, usa-se de vez em quando

expressões e adjetivos modais ao descrever os monumentos: “templos brilhantes”, “o Templo de Atena Nice, um trabalho artístico elegante do estilo jônico” (Katsoulakos et al., 2010: 111), e “as escavações trouxeram luz às obras-primas de estátuas e relevos” (idem: 113). Considerando a ausência de referências a pesquisas e escavações arqueológicas atuais, pode-se argumentar que aquela — juntamente com a ação das arquiteturas pronunciada — sugere o valor próprio das construções, que se evidencia e independe dos estudos e análises científicas; e, por consequência, indiscutíveis e atemporais, não afetadas pelas circunstâncias social, política e histórica. Assim, sua importância adquire um valor metafísico.

As personalidades projetadas nos capítulos analisados são relacionadas à construção dos edifícios clássicos, tais como Péricles, Fídias, e o povo ateniense: “Foi necessário que os cidadãos passassem de forma imediata a tomar conta da Acrópole, o sítio religioso mais importante de Atenas” (Katsoulakos et al., 2010: 286). O principal agente é Péricles, já que seu nome consta no começo de cada seção e se repete de maneira regular. Já Fídias é projetado de diferentes formas: seguido por adjetivos qualitativos — “super artista Fídias” (Kalogeropoulou, 1980: 286) —, ou juízos de valor — “No século V, ele era o mais famoso entre os escultores de seu tempo, Fídias, o ateniense” (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 197-202) —, os quais, complementados de modalidades neutras ou expressivas, são apresentados como verdades indiscutíveis. Outros são apresentados de forma adicional, como Ictinos e Calícrates (Kalogeropoulou, 1980: 286; Katsoulakos et al., 2010: 111; Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 191) e Mnésicles (Kalogeropoulou, 1980: 286; Katsoulakos et al., 2010: 111; Tsaktsiras; TIBERIOS, 2005: 190). No livro de Katsoulakos et al. (2010) existe uma única e simples referência ao nome de Péricles. No manual mais recente, a ação pronominal é passada aos complementos, enquanto a voz passiva os apresenta como agentes. É característico que neste mesmo livro didático o nome de Péricles seja mencionado apenas uma vez e em relação ao programa de construção da Acrópole. A mudança gradual de pessoas para monumentos também é notável.

O segundo *topos*

O segundo se refere à Grécia como “berço da civilização”, ressaltando a primariedade da Acrópole ateniense. Em particular, a primazia artística de Atenas durante o período clássico é atribuída por Kalogeropoulou (1980) como um axioma: “Durante o período clássico (...) as mais belas construções e as mais magníficas esculturas que a humanidade já experienciou” (p. 286). Tiberios (2005), orientado de forma constante à *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 296-319.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13802

modalidade epistêmica e neutra, evita o uso de emoções e apoia-se na definição dada pela comunidade científica “já no século XVIII” para provar a “absoluta excelência” da Acrópole. Assim, ele recorre à invocação de uma autoridade abstrata:

A arte grega do século V, nos anos seguintes às Guerras Persas, e a arte do século IV, até o tempo de Alexandre, o Grande, foram já nomeadas de ‘arte clássica’ no século XVIII, no sentido de que suas criações alcançavam a absoluta perfeição. (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 190)

A admiração atemporal e universal é apresentada como fato indiscutível: “Na Acrópole, monumentos brilhantes foram erguidos e são admirados por todo o mundo na atualidade” (Katsoulakos et al., 2010: 72).

Baseando-se nos estereótipos mencionados acima, a Acrópole de Atenas transforma-se no símbolo de supremacia da criação artística. Essa simbolização é alcançada por uma variedade de meios expressivos. A primazia da Acrópole é atribuída por Kalogeropoulou (1980) com o uso enfático do expressivo, esporádico uso da modalidade alética e com um estilo lírico intenso, bem como a escolha de vocabulário, que busca engajar o leitor emocionalmente. A conotação “Rocha Sagrada” (Kalogeropoulou, 1980: 286) é usada de forma estereotipada, mesmo que eliminada em publicações posteriores. A grandeza da Acrópole também é documentada por julgamentos de valor sobre seu impacto (idem, ibidem): “Então começou um período de incríveis trabalhos da Rocha Sagrada, onde os mais bonitos edifícios e as magníficas esculturas que a humanidade já experienciou foram criadas”; “[A reconstrução da Acrópole] renderia Atenas à imortal”; e “O Partenon é certamente considerado como obra-prima de Arquitetura da Grécia Antiga”. Sua descrição se torna mais equilibrada por Tiberios (2005), já que ele a incorpora em uma unidade que trata da produção artística do mesmo período como um todo, mesmo que dedique a maior parte dela ao Partenon. Portanto, sua predominância é justificada de forma epistemológica e científica, sendo bem estabelecida no contexto de um conjunto artístico mais amplo. Tendo em vista que a forma de modalidade mais usada por Tiberios é a neutra e epistêmica, o autor narra e descreve frases de incorporação que exacerbam ou limitam a certeza sobre as afirmações. De qualquer forma, na descrição da Acrópole, Tiberios não consegue evitar a adoração a toda criação com modificadores quantitativos e qualitativos, característica da modalidade expressiva (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 196): “As proporções harmônicas das partes da construção e o fino processo de todos os detalhes constituem uma criação arquitetônica única”; “um templo elegante com um padrão peculiar”; “outro templo pequeno e luxuoso de arranjo jônico, elevando a

proeminência da rocha”; “de famosas estátuas feitas de dourado-marfim” e “trata-se, sem dúvida, da conquista mais perfeita da ordem dórica”.

Apesar de as narrativas do livro didático de Katsoulakos (2010) serem mais simples e de modalidade científica-acadêmica, as explosões líricas não são evitadas: “Essas criações arquitetônicas são os melhores trabalhos de patrimônio arquitetônico mundial, e sua influência na arquitetura das épocas que se seguiram foi colossal”; “para além de seu design arquitetônico ‘clássico’, ele [o Partenon] também é conhecido pela decoração rica de esculturas” (Katsoulakos et al., 2010: 111). Comparando os livros didáticos mais recentes, pode-se observar que Tiberios (2005) tenta justificar a posição dominante do Partenon com base em evidências científicas, mas ele não evita a modalidade expressiva: “As proporções harmônicas das partes da construção e o bom processamento de todos os seus detalhes constituem uma arquitetura única” (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 94). Katsoulakos (2010), por outro lado, proclama o valor do edifício como um axioma: “Partenon é o trabalho mais importante da Arquitetura grega” (Katsoulakos et al., 2010: 72). De modo particular, interessa a seleção de vocabulário, que indica a mudança de uma característica decorativa — no qual o resto do livro didático se concentra — até o reconhecimento global de seu valor: “brilhante”, “admiração universal”, “glorificado” e “insuperável ao longo do tempo” (idem, ibidem). Atenas é apresentada como um carro-chefe atemporal na cultura mundial (idem, ibidem). É notável também o uso do modo do presente histórico, que marca excertos da narrativa ou de uma descrição com particular importância (Brinton, 1992: 221).

O terceiro *topos*

O terceiro preocupa-se com a construção do continuum espaço-temporal: a unidade diacrônica da cultura grega é documentada estabelecendo a topografia histórica e afirmando o território sucessivo. Nestes livros didáticos, os monumentos são exibidos de forma autônoma, sem referências a fases passadas ou de construções subsequentes. A falta de referências a eles os fornece dimensões autônomas, atemporais e invariáveis. Ao descrever suas construções e suas presenças no espaço atual, as fases intermediárias de construção são abolidas, e, conseqüentemente, o tempo que decorreu desde a sua construção é diminuído por meio do discurso. No que diz respeito aos autores, tanto Tiberios (2005) quanto, ainda mais, Kokkorou-Alevra (2010), enunciam os monumentos e os artistas da era clássica, como mencionado acima. De qualquer forma, eles usam o caso acusativo pronominal da primeira pessoa *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 296-319.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13802

no plural (“nós”) em um sentido ético, para indicar o interesse do locutor: “artistas são desconhecidos para nós” (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 197-202); “nós estamos sendo salvos” (idem, ibidem); “eles não foram salvos para nós” (idem, ibidem); “seus trabalhos não foram salvos para nós” (idem: 204); “eles nos são conhecidos” (Katsoulakos et al., 2010: 111); e “trabalhos antigos de pintura não foram salvos para nós” (idem: 113). Assim sendo, o conceito de uma coletividade contemporânea é criado de forma que tanto o autor quanto o leitor se envolvem e se tornam membros dos benefícios da participação na Arte clássica. No que diz respeito ao tempo, passado e presente se alternam para descrever a construção e a existência atual dos monumentos. Essa interação de escalas temporais funciona, como já dito anteriormente, como um acoplamento de tempo discursivo.

O quarto *topos*

O quarto envolve a constituição do conceito abstrato do “ser grego”, promovendo a piedade religiosa como presunção, que é notada nos dois manuscritos mais antigos. Kalogeropoulou (1980) começa o capítulo 2, “Os grandes trabalhos feitos na Acrópole”, com a frase “Foi necessário aos cidadãos que de maneira imediata tomassem conta da Acrópole, o sítio religioso mais importante de Atenas” (Kalogeropoulou, 1980: 286). A importância da religião é enfatizada tanto pela introdução da frase específica do começo do capítulo quanto pelo modificador qualitativo que a caracteriza em grau superlativo. Já a referência de Tiberios (2005) adquire mais forma explícita do que pragmática: “O Partenon, o templo dedicado à Virgem Atena, se encontra no ponto mais alto do penhasco sagrado da Acrópole” (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 194). Pelo contrário, a dimensão decorativa artística do edifício é limitada no primeiro manual. O verbo descritivo principal usado por Kalogeropoulou (1980) em seu livro é o “adornar”: “um grande templo, todo de mármore, residiria em Palladas, adornado com esculturas ricas, o Partenon” (Kalogeropoulou, 1980: 286). Por outro lado, Tiberios prefere verbos mais neutros: “os edifícios localizam-se na Acrópole de Atenas” (Tsaktsiras; Tiberios, 2005: 191-197). A decadência na projeção de seu valor decorativo também é consistente com a gradual recessão da modalidade expressiva e do estilo lírico, bem como sua substituição pela modalidade epistêmica.

Em resumo, a função simbólica e implícita da Acrópole foi linguisticamente identificada nos *topoi* descritos. A simbolização, no entanto, que é realizada de forma linguística nos livros didáticos, interage com práticas aplicadas ao próprio monumento e contribui para sua transformação em heterotopia.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 296-319.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13802

A construção material de uma heterotopia: a condição histórica

A simbolização e a cobrança ideológica da Acrópole não são auto evidentes e não constituem uma característica inerente. Ao contrário, elas estão relacionadas à formação do Estado grego moderno, à sua concepção ideológica, e à sua redenção política em termos de reconhecimento internacional. Depois do assassinato de Kapodistrias em 1831, o novo Estado foi proclamado reino e Otto Friedrich Ludwig von Wittelsbach, seu rei. Logo em junho de 1834, Leo von Klenze (1784-1864), *Hofbauintendant* do pai de Otto, Ludwig I, rei da Bavaria, assumiu a responsabilidade de planejar e reconstruir Atenas como a nova capital (Jokilehto, 1999: 89). As reconstruções da Acrópole e do Partenon foram priorizadas por conta de suas posições como ponto de referência ateniense, mas também por conta da dignidade que transmitiriam do status no mais novo Estado (idem: 90). Uma parte significativa do trabalho na Acrópole foi sua desmilitarização, já que costumava ser até então usada como uma fortaleza (idem: 91). Esse ato foi, de maneira basilar, político tendo em vista que objetivava “acordar e reter a simpatia da Europa civilizada, dirigindo o seu olhar e interesse na restauração da cidade alta de Atenas” (Von klenze, 1838; IN idem). Em adição às fortificações, havia quase uma pequena cidade na Acrópole, com pequenas casas e jardins (idem, p. 91), as quais também tiveram de ser esvaziadas a fim de exibir os monumentos do período clássico. Na inauguração oficial da escavação e restauração da Acrópole, na presença do rei em dez de setembro de 1834, von Klenze fez um discurso que concluiu que vestígios de uma era bárbara, os escombros e as ruínas sem forma, iriam desaparecer dali bem como de toda a Hélade, e os restos dos gloriosos tempos antigos surgiriam em novo esplendor. Eles formariam o suporte mais confiável para um presente e futuro, ambos mais gloriosos (idem: 93).

Com base nesta programação, a Acrópole começou a ser construída como um espaço clássico autêntico (Plantzos, 2011). O plano que propôs a construção do palácio do rei alemão na parte oeste da rocha, onde o antigo museu da Acrópole foi construído depois, foi rejeitado. Quando o projeto começou em janeiro de 1835, o sítio não era mais acessível às pessoas comuns, sem permissão especial, ao mesmo tempo que guardas foram colocados ao redor do mesmo. A demolição da fortificação otomana e a restauração do Partenon foram os primeiros trabalhos (Jokilehto, 1999: 94). O projeto todo compreendia a realização do ideal do filelenismo romântico germânico, o qual visava a Grécia Antiga como um diacrônico essencial, estado de perfeição humana a-histórico, conhecido desde o meio do século

XVIII pelo historiador de Arte alemão, Johann Joachim Winckelmann (Beaton, 2004: 48). Essa percepção ansiava que a Grécia Antiga fosse presente na memória humana para sempre como ponto de referência final para mensurar cada conquista humana no futuro (idem: 49). Constanze Güthenke (2008) frisou de forma característica que a chave essencial do Helenismo seria “o charme da realidade material da Grécia” e “a indivisibilidade entre o materialismo e o idealismo” (Harwick, 2004: 338).

A aceitação da antiguidade grega como o principal fator legitimador, usado como ferramenta para desenvolver a consciência nacional (Karamanolakis, 2004: 114), é a chave do eixo da política do recém-estabelecido Estado-nação. A ideologia foi aceita por todo o aparato do Estado. A contribuição da primeira universidade grega, a qual foi inaugurada com uma cerimônia pública em Atenas em 1837 e considerada essencial para o renascimento da civilização antiga (idem: 113), é característica. Assim, para além das intervenções do Reino no espaço público, a contribuição da Universidade de Atenas foi essencial, tendo em vista que foi decisiva para a conexão do Reino da Grécia com seu passado histórico. A Universidade formou a periodização e o discurso histórico, ajudando, assim, a legitimar os objetivos e as aspirações do Estado usando do passado (idem: 112). Ela adotou o que Dimitris Tziovas (2008) descreve como uma abordagem arqueológica ou simbólica ao passado clássico, com propósito de construir uma ponte por cima do abismo que existe entre o passado clássico e o presente moderno do Estado grego (idem: 120).

A Universidade tornou-se gradualmente dominante na vida pública. Ela responsabilizou-se pela educação dos professores do país, os quais serviam na administração pública e setor privado, e, pelo menos até o fim do período entreguerras, foi o principal lugar de produção e difusão do discurso científico (Karamanolakis, 2004: 112-113).

A Escola de Humanidades foi uma força dominante na instrução dos professores de Ensino Médio, e durante o século XIX, controlou também a educação de professores do Ensino Fundamental. No Seminário Filológico (fundado em 1842), o primeiro e único seminário da Universidade até a década de 1880, aulas para aqueles que desejavam se tornar professores do Ensino Médio eram dadas em grego antigo e latim (Karamanolakis, 2004, p. 118). Isto indica a adoção do classicismo, que tem por interesse inicial a pureza e continuidade, bem como o apelo pelo poder da fonte primária (Harwick, 2004: 344). A dimensão nacional da operação da Universidade de Atenas tornou-se clara pelo fato de seus graduandos ensinarem não apenas dentro das fronteiras do Estado, mas também em comunidades cristãs do Império Otomano. Nestas aulas, o passado comum, a linguagem

e a religião eram elementos homogêneos críticos por vincularem os cidadãos do Estado grego aos seus "irmãos irredentistas" no Império Otomano. A missão da Escola de Humanidades, bem como da Universidade, era de espalhar sua mensagem ao público do leste da Grécia (Karamanolakis, 2004: 120-121). A Antiguidade era a parte mais brilhante e reconhecível de sua identidade.

A Acrópole como heterotopia

A limpeza das fases de construção pós-clássicas contribuiu para a formação da "Heterotopia acropolitana", que é um dos exemplos mais característicos de heterotopias. Estas, segundo Foucault (1986), são lugares reais que carregam culturas específicas, as quais juntam, representam e refletem simbolismos específicos. Esses sítios são formados pelo desenvolvimento da civilização e são uma utopia realizada no sentido de que são reais e tem uma posição localizada, mas são totalmente diferentes dos espaços que refletem. Heterotopias são, assim, localizadas de forma topográfica, mas, ao mesmo tempo, posições carregadas de ideologias, as quais — diferente das utopias — organizam fantasias de uma comunidade em torno de uma área existente. Estes “outros lugares” são, de acordo com Foucault, um componente da sociedade, permitindo-os regular-se de forma efetiva e negociar-se com a esfera do cotidiano. Mesmo que Foucault não lide com o papel de heterotopias na criação de comunidades nacionais, pode-se argumentar que a santificação de certos lugares no mundo moderno é inseparável da importância com que o pensamento nacional os adorna. (Ioannidou, 2010-2011: 387). No entanto, a definição e atributos que Foucault definiu indicam a Acrópole como um dos exemplos mais peculiares.

Uma característica da heterotopia é que ela começa a funcionar por inteira quando as pessoas chegam em um momento de total rompimento com seu tempo tradicional (Foucault, 1986: 26). Em adição, heterotopias sempre requerem um sistema de abertura e fechamento que as isola, mas as faz penetrável ao mesmo tempo. No geral, o sítio heterotópico não é livremente acessível como espaço público; ou a entrada é obrigatória, como no caso de entrar em quartéis ou prisões, ou a pessoa tem de passar por rituais e limpezas. A fim de conseguir entrar, deve-se ter permissão e fazer certos gestos (Foucault, 1986). Assim sendo, a Acrópole tinha começado a se transformar numa heterotopia pelos bávaros no começo de sua restauração em 1834. Este foi o momento em que o livre acesso foi impedido. Em particular, a intervenção bávara delineou a “Rocha Sagrada”, incluindo-a, e colocou guardas entorno de suas entradas

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 296-319.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13802

(Jokilehto, 1999: 94), apesar de que até então a Acrópole era integrada na vida social dos residentes e das fortificações que acomodava, sendo acessível a todos. Além disso, tempos de abertura e fechamento, aplicação de bilhetes de ingresso, com verificação completa na entrada, e filas podem ser consideradas como função simbólica de parte do ritual moderno.

Outro aspecto estereotipado da Acrópole liga-se à sua função em relação ao resto do espaço público. O papel das heterotopias é de criar um espaço que é “outro espaço real, tão perfeito, meticuloso e bem arranjado quanto os nossos são bagunçados, mal construídos e confusos” (Foucault, 1986: 27). Foucault (1986) chama este tipo de “heterotopia de compensação” (idem, ibidem). O objetivo de von Klenze e seu time era, de fato, a purificação da Acrópole de sua “era bárbara”. A intervenção nas escavações, nas restaurações e na forma de demolir as construções não clássicas resultou na criação de um espaço limpo e sagrado. Em adição, um cuidado especial foi tomado para manter sua pureza e integridade; especialistas deram conselhos como o tipo de sapato que as pessoas deveriam usar a fim de diminuir o dano ao espaço causado pelo andar de milhões de visitantes (Clark, 2009).

A função temporal das heterotopias tem grande importância: “elas são associadas com 'pedaços' de tempo — o que significa que elas se abrem para o que pode ser chamado, pelo bem da simetria, de heterocronias” (Foucault, 1986: 26). Estes espaços, para além da carga simbólica que carregam que os separam de espaços realistas, não são parte do fluxo temporal normal; pelo contrário, eles vêm como um rompimento absoluto de seus tempos tradicionais (idem, ibidem). Mesmo que Foucault (1986) use de exemplo museus e bibliotecas, onde, com o acúmulo de objetos de diferentes períodos, “o tempo nunca para de criar e liderar seu próprio cume” (idem, ibidem) na Acrópole, e o tempo foi congelado no momento de sua restauração, a qual teve de reviver a forma de monumento quando foi erguida. A Acrópole é, nesse sentido, um mausoléu vivo de si próprio, um indicador imutável de seu passado clássico. Todavia, como as análises linguísticas mostram, ela na verdade funciona como uma “ponte entre tempos”, conectando o passado clássico com o Estado-nação moderno de forma direta, formando um cronotopo distinto (Bakhtin, 1981: 84-258; 1986: 10-59).

A importância da heterotopia acropolitana pode ser relacionada às teorias recentes de nação e nacionalismo. Estas tendem a enfatizar a importância dos processos em transformar o espaço neutro em espaço territorial nacional. Isto é indicativo de que as práticas de restauração e preservação aplicadas em todos os monumentos antigos da Grécia (Jokaheido, 1999)

foram influências cruciais por dois motivos: para validar o espaço nacional e para permitir à nação que se imaginasse como uma nação antiga (Damaskos; Plantzos, 2008). As antiguidades da Grécia Moderna também têm sido descritas como heterotopias do século XIX: a Grécia, geograficamente limítrofe à Europa, é ao mesmo tempo reconhecida como um espaço de origem pelo imaginário europeu; trata-se de uma heterotopia de ruínas, que é lendária e real ao mesmo tempo, além de evidência material no presente de um passado glorioso (Leontis, 1995). No entanto, a função heterotópica dela não é menos importante aos próprios gregos, já que eles tentaram consolidar a sua identidade nacional e cultural na realidade material do novo Estado estabelecido (Ioannidou, 2010-2011). Já foi argumentado que os marcos dessa heterotopia não são usados apenas como imagem do sonho nacional, mas também como uma prova material, tangível e real — e, portanto, indiscutível — da continuidade da nação, um mecanismo básico para sua materialização (Hamilakis, 2007). Em outras palavras, coisas, objetos e monumentos não são sem vida, matéria dormente, apontando de forma passiva para as relações sociais ou apenas servindo a necessidades burocráticas; envolvem-se ativamente nos processos social e histórico (Yalouri, 2004: 166).

Um problema que surge, por outro lado, é o conteúdo da difusão ideológica dessa construção heterotópica e o fato daquele ter emergido ao mesmo tempo que a purificação das relíquias não clássicas da Acrópole. Uma vez cercado e guardado, o passado da Grécia Antiga foi retirado de seus espectadores modernos, os quais agora só podem vê-lo em um cartão postal, cortado de seu “tempo social” (Herzfeld, 1991) e espaço (Yalouri, 2004: 170). A conexão entre a alta civilização da pesquisa arqueológica e da restauração e os gregos modernos foi realizada com êxito pela Universidade de Atenas e sua orientação ao classicismo, tanto na pesquisa como no ensino para professores (Karamanolakis, 2004).

As correlações entre a realidade material e os *topoi* linguísticos

O estudo dos manuais das escolas revelou ainda mais que a construção heterotópica pode ser identificada no discurso da História escolar no último quarto do século XX. De forma interessante, mesmo que a reconstrução da Acrópole no começo do século XIX tenha sido extensa, ela não é implícita nos livros didáticos. A perpetuidade da forma clássica não é perturbada pela menor suspeita de referência de uma fase posterior de construção, como mostrou a análise linguística. A forma mais comum de apagar o passado — de modo nominal, a seleção de destruição dos monumentos, inscrições e artefatos (Arnold, 2013) — parece ser atingida na *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 296-319.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13802

narrativa escolar; a “limpeza cultural” da Acrópole é implementada ao remover referências às fases de construções helenística, romana, veneziana ou otomana, ou ainda à restauração bávara própria. Esse processo, que remove a historicidade da Acrópole (Hamilakis, 2007), constitui a narrativa implementada pela política oficial do Estado que começou no século XIX.

As pessoas que aparecem como agentes são principalmente Péricles e Fídias, enquanto existe uma mudança gradual à projeção dos próprios monumentos como sujeitos. Nesse sentido, eles adquirem uma hipóstase autossuficiente e atemporal, mas imperecível em sua forma clássica. O centro da narrativa é baseado nos edifícios, os quais são naturalizados e parecem conquistar uma existência autônoma em relação à comunidade que os criou. Apesar de os cidadãos atenienses serem relatados, parece que eles confiaram a Péricles a administração da reconstrução da Acrópole depois das Guerras Persas. Em troca, ele escolheu os especialistas para executar o seu programa de construção. Em análises semelhantes das narrativas do mundo micênico, o agente projetado foi mais uma comunidade de pessoas do que protagonistas individuais (Papakosta, 2016). Nas partes narrativas que focam na Acrópole, todas as personalidades históricas famosas recuam para enfatizar os objetos como agentes.

A heterocronia foucaultiana, a “projeção fragmentada do tempo em pedaços” (Foucault, 1986: 26) e complementar à construção heterotópica, é realizada discursivamente nos livros didáticos estruturando a cronotopia grega (Papakosta, 2016); de modo mais específico, o modo como se descreve o espaço e se define o tempo histórico forma uma cronotopia particular: todo espaço em diferentes momentos é, na verdade, um espaço diferente (Bakhtin, 1981: 84-258; 1986: 10-59). De acordo com essa visão, a narrativa histórica interpreta o passado ao associar-se com um espaço específico, baseado nos valores e nos ideais do Estado-nação. Assim, torna-se uma ideologia formalizadora (Bakhtin, 1986: 96-100), pois a distinção entre as fases históricas é removida, já que estas são unidas na continuidade histórica da presença grega. A cronotopia grega, a “heterotopia acropolitana”, é a versão grega do argumento do “território sucessivo”, o qual é fator chave na criação de estados-nações modernos, e refere-se à suposição de que definições geográficas no Estado nacional tendem a requerer uma duração longa. O reconhecimento de fronteiras comuns — ou, nesse caso, de pontos de referência comuns — ao longo do tempo assegura a profundidade de uma comunidade específica (Grosby, 2007: 99). Quando determinações territoriais se estabilizam na subconsciência coletiva de uma comunidade por meio de tradições

religiosa, historiográfica e legal, o Estado-nação adquire sua identidade (Grosby, 2007: 110).

Mais adiante, a Grécia diacrônica é projetada como o “berço da civilização”, enquanto a admiração mundial pela Acrópole é inquestionável já que é o símbolo supremo da criação artística. O simbolismo da Acrópole é alcançado nos esquemas linguísticos simples, como a metonímia de “Rocha Sagrada”, a qual funciona eventualmente como um sinônimo. Um aspecto linguístico indicativo disso é que a conclusão básica dos estudantes se dá na obrigatoriedade de admirar a Acrópole. Além disso, o uso cumulativo de adjetivos apresenta uma realidade absoluta e inegável. No livro didático de Kalogeropoulou (1980), o discurso histórico acadêmico adota conotações e metáforas como meios de expressão. Aquele também repete juízos de valor cheios de estereótipos, os quais são projetados como auto evidentes quanto à sua diacronicidade, desde os tempos antigos até hoje, e quanto à sua aceitação global. Tem sido argumentado, porém, que [...] por meio dessas práticas retóricas os fatos verdadeiros são encobertos e os mitos da fundação nacional, formados. Assim, a ciência histórica se volta à genealogia do “povo escolhido”: isto prova a peculiaridade e supremacia deste, orgulhando-se dos períodos gloriosos de sua história (Kokkinos, 2003: 119).

Em adição, o seu uso frequente refere-se à resposta emocional dos alunos e não contribui para o desenvolvimento de sua aptidão de pensamento sintético e crítico. Pode ser argumentado de forma racional que a ênfase na influência emocional da grandiosidade da Acrópole, bem como o foco no vocabulário no aspecto decorativa da arte, retira a historicidade dos edifícios e de sua função na Antiguidade, sendo assim, complementando o silenciamento das fases de construção não clássicas.

Em conclusão, deve ser notado que o centro da narrativa permanece inalterado em todos os livros didáticos que foram analisados. Essa estabilidade é entendível se considerarmos que os livros didáticos são documentos oficiais do Estado-nação. Em resultado, já que Estados e identidades nacionais permanecem formações mais importantes do que as mudanças que encaram (Smith, 2009: 23), os livros continuam a desempenhar o papel de limites simbólicos. Essa função parece justificar a promoção de lugares e monumentos específicos, como a Acrópole, criando polos de “agrupamentos culturais”.

Conclusão

O romantismo germânico imaginava o ideal da Grécia Antiga em tempos modernos, uma visão compartilhada e apoiada por intelectuais, políticos,

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 296-319.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13802

guerreiros da Guerra da Independência, e cidadãos gregos do Estado-nação moderno. Esse ideal foi corporificado durante o reinado do Rei Otto nos restos antigos que estavam espalhados por todo o território grego, começando pela Acrópole (Jokilehto, 1999). A Universidade de Atenas empreendeu a conexão com o presente e ensinou os professores na linguagem do grego antigo (Karamanolakis, 2004). Após um século e meio, livros didáticos foram preservados na ideologia filelênica do fim do século XVIII e começo do XIX, que são ensinados e reproduzidos, mesmo que condições políticas e sociais tenham mudado na atualidade.

A Acrópole, como símbolo do governo moderno da Grécia, passou por uma limpeza cultural a fim de retornar a sua forma clássica, rejeitando as fases intermediárias que se seguiram a partir do século V a.C. até o começo do século XIX. Essa prática, acompanhada pela política do acesso limitado e rituais complementares na entrada (cercamento, tempo de abertura e fechamento, guardas, bilhetes de entrada, controle, roupas específicas) transformaram essa área no caso típico de heterotopia foucaultiana. A difusão, porém, dessa construção ideológica é suplementada pelos livros didáticos, os quais formam analogias linguísticas, e apoiam-na e reproduzem-na. Por isso, o cronotipo grego é construído, o qual, apoiado pelo estereótipo familiar de “berço da civilização” — também conhecido pela História romana (Leontis, 1995) —, é um componente básico da narrativa nacional contemporânea (Smith, 2009).

A prática do Estado é revelada como multifacetada, enquanto várias dimensões são complementares e de apoio mútuo: a “purificação” material da Rocha e a projeção correspondente da forma clássica selecionada encontram sua contrapartida na Universidade de Atenas e em sua orientação clássica (Karamanolakis, 2004); e, então, difundidas por meio de livros didáticos de História Antiga. A estrutura multidisciplinar e multidimensional da ideologia nacional torna-a indiscutível. Mesmo que a Acrópole tenha adotado um caráter ahistórico, operando principalmente como um marco histórico ideológico, isto nem sempre foi o caso. O Partenon, longe de ser um emblema eterno, precioso e *noli me tangere*, havia sido integrado na vida social durante sua longa vida e, na verdade, serviu para uma variedade de usos. Um general veneziano, Morosini, que bombardeou a construção em 1687 e demoliu seu teto, não estava alvejando o símbolo, mas o depósito de pólvora do Império Otomano. Nós, assim, entendemos que uma sociedade, enquanto sua história se desenrola, pode criar uma função existente de heterotopia de um modo muito diferente (Foucault, 1986).

Como a análise do discurso revelou, a História escolar mantém e repete a mesma função, a qual está relacionada com a formação do Estado-nação. Uma abordagem crítica ao conhecimento, porém, pode ser cultivada por meio do estudo histórico da Acrópole em livros didáticos. Mesmo um estudo diacrônico de um momento particular pode, por um lado, ensinar aos alunos História, enquanto, por outro, ajudá-los a estarem cientes sobre as relações de poder que determinam o curso das pessoas. Realizando a política atual e correlações históricas, aprofundam seu pensamento histórico, e cultivam suas habilidades de criticidade.

Referências bibliográficas

APPADURAI, A. *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota, 1996.

ARNOLD, B. *Erasure of the past*. IN: SMITH, C. (Ed.). *Encyclopedia of global archaeology*. Nova York, NY: Springer, 2013. pp. 519-520.

ATHANASIADIS, H. *Withdrawn books: Nation and school history in Greece, 1858–2008*. Atenas, Grécia: Alexandria, 2015.

BAKHTIN, M. M. *The dialogical imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* IN: HOLQUIST, M., (Ed. e Trad.). Austin, Texas: University of Texas, 1981.

BAKHTIN, M. M. *Speech genres, and other late essays*. IN: HOLQUIST, M. (Ed); MCGREE, V. W. (Trad.). Austin, Texas: University of Texas, 1986.

BEATON, R. *Re-imagining Greek antiquity in 1821*. IN: TZIOVAS, D. (Ed.). *Reimagining the past antiquity and Modern Greek culture*. Oxford, UK: Oxford University, 2004. pp. 47-58.

BILLIG, M. *Banal nationalism*. Londres, UK: Sage, 1995.

BRINTON, L. J. *The historical present in Charlotte Bronte's novels: Some discourse functions*. IN: **Style**, 26(2), 1992. pp. 221–244.

CHARALAMBOUS, D. F. *Metapolitefsi education policy*. IN: BOUZAKIS, S. (Ed.). *Panorama of the history of education: Aspects and views*. Volume B: Modern Greek education (1821-2010). Atenas, Grécia: Gutenberg, 2011. pp. 253-266.

CHOPPIN, A. *La rencontre du numérique et du manuel. Trabalho apresentado na conferência “La Direction de la Technologie”, Fontevrau, França, setembro de 2004.*

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 296-319.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13802

CLARK, T. *Women barred from wearing stilettos at Ancient Greek sites*. IN: *Daily Mail*, 20 de maio de 2009. Disponível em: <http://www.dailymail.co.uk/travel/article-1185063/Women-banned-wearing-stilettos-Ancient-Greek-sites-newplan.html#ixzz50NOuflCd>

DAMASKOS, D.; PLANTZOS, D. *Antiquity: Archaeology and Hellenic identity in twentieth-century Greece*. Atenas, Grécia: Benaki Museum, 2008.

EDENSOR, T. *National identity, popular culture and everyday life*. Oxford, UK: Berg, 2002.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis as a method in social scientific research*. IN: WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres, UK: Sage, 2001. pp. 121-138.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Londres, UK: Longman, 1995.

FOSTER, R.J.. *Materializing the nation: Commodities, consumption and media in Papua New Guinea*. Bloomington: Indiana University, 2002.

FOUCAULT, M. *Des espaces autres*. IN: *Diacritics*, 16(1), 1986. pp. 22-27.

GROLLIOS, G. *Paulo Freire and the curriculum*. Boulder, Colorado: Paradigm, 2009.

GROLLIOS, G. *Progressive education and curriculum*. Tessalônica, Grécia: Epikentro, 2011.

GROSBY, S. *The successor territory*. IN: LEOUSSI, A. S.; GROSBY, S. (Eds.). *Nationalism and ethnosymbolism: History, culture and ethnicity in the formation of nations*. Edimburgo, UK: Edinburgh University, 2007. pp. 99-112.

GÜTHENKE, C. *Placing Modern Greece: The dynamics of Romantic Hellenism, 1770-1840*. Oxford, UK: Oxford University, 2008.

HAMILAKIS, Y. *The nation and its ruins: Antiquity, archaeology, and national imagination in Greece*. Nova York, NY: Oxford University, 2007.

HARWICK, L. *Exceptionalities and paradigms*. IN: TZIOVAS, D. (Ed.). *Re-imagining the past antiquity and Modern Greek culture*. Oxford, UK: Oxford University, 2004. pp. 333-349.

IOANNIDOU, E. *Toward a national "heterotopia": Ancient theaters and the cultural politics of performing ancient drama*. IN: *Modern Comparative Drama*, 44/45(1), 2010-2011. pp. 385-403.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 296-319.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13802

JAEGER, S. *Kritische diskursanalyse: Eine einfuehrung*. Münster, Alemanha: Edição DISS, Band 3, 2009.

JOHNSEN, E. B. *Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo, Noruega: Scandinavian University, 1993.

JOKILEHTO, J. *A history of architectural conservation*. Londres, UK: British Museum, 1999.

KALOGEROPOULOU, A. G. *History of the ancient times until 146 BC*. Atenas, Grécia: OEDB, 1980.

KARAMANOLAKIS, V. *The University of Athens and Greek antiquity (1837-1937)*. IN: TZIOVAS, D. (Ed.). *Re-imagining the past antiquity and Modern Greek culture*. Oxford, UK: Oxford University, 2004. pp. 112-127.

KASVIKIS, K.. *Material culture and archaeological narratives in school history books for elementary school*. IN: ANDREOU, A. (Ed.). *The teaching of history and research in school textbooks in Greece*. Atenas, Grécia: Metaihmio, 2008. pp. 157-203.

KATSOULAKOS, T.; KOKKOROU-ALEVRA, G.; SKOULATOS, B. *Ancient history*. Atenas, Grécia: OEDB, 2010.

KOKKINOS, C. *Science, ideology, identity: The lesson of history in the constellation of transnationality and globalization*. Atenas, Grécia: Metaihmio, 2003.

LEONTIS, A. *Topographies of Hellenism: Mapping the homeland*. Ithaca, Nova York: Cornell University, 1995.

PAPAKOSTA, K. *History textbooks and archaeological narratives: The construction of national identity in Greece (1952-2010)*, 2016. Disponível em: <http://www.openarchives.gr/view/2707179>

PLANTZOS, D. *Behold the raking geison: The new Acropolis Museum and its context-free archaeologies*. IN: *Antiquity*, 85(328), 2011. pp. 613-630.

REPOUSSI, M. *Politics questions history education: Debates on Greek history textbooks*. IN: *Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*, 2006/2007. pp. 99-110.

REPOUSSI, M.; TUTIAUX-GUILLON, N. *New trends in history textbook research: Issues and methodologies toward a school historiography*. IN: *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 2(1), 2010. pp. 154-70.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 296-319.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13802

SMITH, A. D. *Ethno-symbolism and nationalism: A cultural approach*. Estados Unidos da América: Routledge, 2009.

TSAKIRAS, L.; TIBERIOS, M. *History of the ancient times until 30 BC*. Atenas, Grécia: OEDB, 2005.

TZIOVAS, D. *Reconfiguring the past: Antiquity and Greekness*. IN: DAMASKOS, D.; PLANTZOS, D. (Eds.). *A singular antiquity: Archaeology and Hellenic identity in twentieth-century Greece*. Atenas, Grécia: Museu Benaki, 2008. pp. 287-297.

VON KLENZE, L. *Aphoristische bemerkungen gesammelt auf einer reise nach Griechenland*. Berlim, 1838.

WODAK, R. *The discourse-historical approach*. IN: WODAK, R.; MEYER, M. Meyer (Eds.). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage, 2001. pp. 63-94.

YALOURI, E. *Possessing antiquity: Reconnecting to the past in the Greek present*. IN: TZIOVAS, D. (Ed.). *Re-imagining the past antiquity and Modern Greek culture*. Oxford, UK: Oxford University, 2004. pp. 165-185.

UMA DIMENSÃO GLOBAL POR MEIO DO ENSINO DO 'MUNDO ANTIGO': CONCEITOS TEÓRICOS E UMA ABORDAGEM EMPÍRICA A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS GREGOS¹.

Anthony Hourdakis²

Resumo

O presente estudo visa investigar em que medida uma dimensão global é comunicada aos estudantes por meio do ensino de "Mundo Antigo" nas diferentes matérias dos livros didáticos de ensino primário na Grécia, a saber: línguas, estudos sociais, ciência e religião. Neste artigo, o "Mundo Antigo" se refere tanto à tradicional civilização greco-romana, quanto àquelas não greco-romanas. A análise dos conteúdos desses livros didáticos gregos demonstra que a apresentação do "Mundo Antigo" tem como propósito promover uma orientação etnocêntrica/nacionalista. A ausência de referências a outras civilizações antigas, nesse sentido, está em contraste com as atuais ênfases presentes no desenvolvimento de currículos globais e multiculturais?

Introdução

O princípio que guia este estudo compreende que a promoção de um entendimento internacional e o desenvolvimento de uma identidade supranacional são de primeira importância no mundo contemporâneo, particularmente no contexto de uma Europa em integração (Featherstone 1990; Featherstone, Lash & Robertson 1995; Bekemans 1994; Bell 1995; Massialas, Flouris, Hourdakis & Calogiannakis 1996; Kazamias, Flouris, Hourdakis, Calogiannakis, Massialas & Xanthopoulos 1995)³. Uma vez

¹ Texto traduzido por Bruno Fochesato Alves (mestrando em Linguística pela Universidade de São Paulo) e Victor Barone (bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo e mestrando em História pela UNIFESP).

² Anthony Hourdakis recebeu seu Ph.D pela Universidade de Paris, Sorbonne, atualmente é Professor Assistente na Universidade de Creta, Grécia. Publicou livros, artigos e capítulos em grego, inglês, francês, russo e árabe. Seu campo de pesquisa inclui história e historiografia da educação e educação global. Endereço de correspondência: University of Crete, Faculty of Education, Pedagogical Department, 74100, Perivolia, Rethymno, Crete, Greece, fax: + 083124067; E-mail<hourd@fortezza.cc.uoi.gr>

³ Cf. simultaneamente o tema da 17ª Conferência da Sociedade de Educação Comparada na Europa (Comparative Education Society in Europe - CESE) Atenas, Outubro 13-14, *Heródoto, Unifesp, Guarulhos*, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

assumido, esse princípio apresenta implicações para todas as matérias ensinadas na escola, incluindo o conhecimento e atitudes a respeito de civilizações antigas que são comunicadas por todo o currículo, na Grécia bem como em outros países. (Yurko 1994; Adler & Lindhart 1981; Proceedings of the Conference of the National Council for History Education 1993; Downey & Levstik 1991; Gifford 1988; Slater 1996; Rogers 1993; Aristotelian University of Thessaloniki 1995).

A consideração de um Mundo Antigo a partir de uma perspectiva global no lugar de uma étnica ou eurocentrada representa um importante ponto de partida na educação moderna. Não existe mais uma divisão entre civilização 'Ocidental', de um lado, e 'não-Ocidental', do outro. Pelo contrário, o passado de toda a humanidade é tratado de maneira equitativa (Stavrianos 1975). Desse modo, o estudo do mundo antigo inclui diversas dimensões. Ele inclui o regional, mas pode ir além ao considerar problemáticas inter-regionais, globais e planetárias. No estudo da história, por exemplo, existe uma escolha entre um enfoque que considere o passado da humanidade como um todo ou um enfoque que considere partes desse passado. No caso de uma História Antiga Global, a escolha intencional é focar-se no passado como um todo. Naturalmente, essa abordagem apresenta dificuldades e desafios, mas o esforço para promover uma perspectiva global é essencial, tendo em vista a natureza inter-relacional do mundo moderno. Uma ênfase de dimensão global precisa se preocupar em não diminuir ou subestimar a importância da história local e nacional, e nem desencorajar o estudo de história por meio de um enfoque nas suas partes. O cidadão moderno precisa considerar de uma forma mais orgânica, indo além desses elementos, para compreender em termos globais o mundo em que ele ou ela vive (Engle, 1971 : p. 438-439).

Este artigo pretende investigar em que medida o estudo do Mundo Antigo, como apresentado nos livros didáticos gregos, promove uma compreensão da História (e cultura) Antiga Global, face aquelas puramente nacionais. Ademais, o artigo explora como outras civilizações antigas e seus povos são apresentados em comparação com o mundo grego Clássico.

Neste sentido, o estudo considera, em princípio, como o Mundo Antigo é conceitualizado; em seguida, examina como a dimensão global pode ser promovida por meio do estudo do Mundo Antigo com um foco nas civilizações greco-romanas e não greco-romanas. O estudo, por fim,

1996: 'Education and the Structuring of the European Space: Centre-Periphery. North-South, Identity-Otherness'.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

considera as representações do Mundo Antigo nos livros didáticos, concluindo com uma discussão do que tudo isso implica para a educação da Grécia.

A conceptualização de "Mundo Antigo"

De acordo com várias fontes (inter alia Stavrianos 1975; Starr 1974; Unesco 1963; Cambridge Ancient History 1923-1939; Grousset & Leonard 1956) o termo "Mundo Antigo" inclui:

- Civilizações antigas da Eurásia: (Mesopotâmia, Egito, Creta, Hindus e Xangues)
- Civilizações clássicas da Eurásia: (greco-romana, indiana, e chinesa)
- O mundo não-eurasiano e suas civilizações: (África, América, Austrália)

Uma abordagem de tipo universal e global das civilizações antigas considera a humanidade como um todo enquanto uma unidade profícua para o estudo histórico. A História Global da Antiguidade está preocupada com o estudo da origem do cosmos, incluindo os todos os povos; as ecologias ou ocupações humanas e seus diferentes usos da natureza; com suas culturas ou o desenvolvimento de diferentes formas de vida; com o estudo de religiosidades, instituições sociais e políticas que esses povos mundo afora desenvolveram para solucionar suas necessidades; e, enfim, uma história que está preocupada com estudo do desenvolvimento, da mudança ou do colapso de civilizações (Engle 1971:439).

Durante o longo milênio anterior às descobertas européias, diversas ramificações da raça humana interagiam entre si. Em relação ao desenvolvimento da comunicação e das instalações tecnológicas, como resultado, nosso mundo tornou-se a 'nave espacial Terra', uma 'vila global' (Stavrianos 1975:4). No decorrer de certos períodos históricos e em determinadas áreas geográficas, civilizações antigas influenciaram-se mutuamente, interagindo de modo que os termos 'global' e 'globalidade' comesçassem cada vez mais a adquirir maior significância. De fato, alguém poderia assumir que a chave para o "progresso" humano tenha sido a acessibilidade, de modo que aqueles com maiores oportunidades de interagir com outros povos tenham tido melhores chances de se destacar. Em contraste, aqueles que estavam isolados não receberam estímulo algum, nem ao menos uma ameaça de assimilação ou eliminação; eles conseguiram, desse modo, permanecer relativamente inalterados através dos milênios. Era essa, pois, a compreensível diversidade das culturas

humanas desde as civilizações antigas da Eurásia até os impérios, bem como, os povos caçadores-coletores da África, América e Austrália (Stavrianos 1975:5-7).

A partir do Iluminismo europeu no século dezoito, a unidade de análise adotada por diferentes disciplinas tem sido a de "Estado-nação" em lugar de "humanidade" como um todo. Recentemente, no entanto, o interesse em uma história e cultura global/universal tem aumentado demasiadamente em resposta às dimensões globais de certos eventos contemporâneos. Admite-se a necessidade de um ângulo maior de visão, uma vez que novas tecnologias e comunicações conectam o planeta inteiro, e que uma acelerada expansão socioeconômica e uma mídia de massa percorrem todo o globo. A História e Cultura Global são essenciais para o entendimento de um mundo que, apesar das acentuadas desigualdades entre "Norte" e "Sul", tornou-se "Um", seja na vida cotidiana como no pensamento (Stavrianos 1975:3). Como Barraclough (1955: 18) argumentou: "a história universal é mais do que a soma de suas partes; ela não pode ser dividida e subdividida sem ser desnaturalizada, do mesmo modo que a água separada em seus componentes químicos deixa de ser água e torna-se hidrogênio e oxigênio".

Mas o panorama do "Mundo Antigo" também contribui com um outro elemento essencial para a promoção da ideia de globalidade: a História Antiga Global talvez seja uma das melhores maneiras de compreender e aceitar as diferenças inevitáveis que os distinguem, do mesmo modo que pode contribuir para seu entendimento mútuo, facilitando a comunicação e a solidariedade (Grousset & Leonard 1956:xxi). Esta abordagem da "globalidade" por meio de estudos de civilizações antigas levanta uma quantidade de temas importantes, como a interação e subsidiariedade contínuas, *cross-fertilisation*, acessibilidade e disseminação cultural, a compreensão da diversidade, comunicação humana, riqueza intelectual, progresso e motivação humanas. Ela destaca a pluriformidade, multiplicidade e o caráter híbrido das culturas. Também torna evidentes problemas associados à predominância, assimilação ou eliminação, similaridades e dissimilaridades, estímulo e contradição, complexidade e tradição, isolamento e centralização, compatibilidade cultural, interação regional e inter-regional, harmonia e conflito (Bekemans 1994). Dessa forma, uma metodologia de abordagem da globalidade por meio do estudo do "Mundo Antigo" se associa com os desenvolvimentos atuais em áreas como estudos multiculturais, culturais, transculturais e pós-coloniais.

Uma dimensão global na educação por meio do estudo do “Mundo Antigo”.

De acordo com a conceitualização exposta acima, o estudo do “Mundo Antigo” constitui um bom fundamento para o desenvolvimento de uma dimensão global na educação. No contexto do presente estudo, a civilização antiga é considerada a partir de duas perspectivas, a greco-romano e a não greco-romana. É sobre a primeira que, agora, nos debruçamos.

Globalidade por meio do mundo greco-romano.

Focar-se na civilização greco-romano nos leva a considerar a paideia grega e romana antigas como a fundação do humanismo (*Homo Graeco-romanus*). Esta civilização tem, de fato, sido, no decorrer da História, uma fonte de inspiração para incontáveis filósofos e acadêmicos. Na Antiguidade, a ideia de *humanitas* foi baseada na educação literária, filosófica e estética; sendo assim, ela foi relacionada à paideia grega, de modo que o conhecimento e a educação eram considerados em conexão com as relações sociais amigáveis filantrópicas. Na Roma Antiga, *humanitas* estava relacionado com os ensinamentos estoicos do cosmos e a ética estoica. O elemento greco-romano constituiu-se como o meio intelectual por meio do qual o cristianismo evoluiu. Isto também determinou o ritmo dialético do cristianismo, um ritmo histórico que, de acordo com Jaeger (1962: p. 85), se refere ao inexaurível interesse no tema. Dois importantes fatores determinaram a ligação entre os novos movimentos religiosos e o “Mundo Antigo”: primeiro, isto foi a associação do cristianismo com o Neoplatonismo; segundo, isto foi a adoção pelo cristianismo da escala de valores sociais definidos na paideia greco-romana (Weltin 1987; Laistner 1978; Chadwick 1985). A influência do mundo greco-romano foi tão forte que nos dias de hoje como a fonte fundamental da cultura Ocidental, e seu estudo ilumina valores de exímia importância que sociedades contemporâneas tentam promover por meio da educação, de currículos e de livros didáticos. (Ornstein & Levine 1993: 82ff). Estes valores em conceitos particulares de justiça, igualdade, liberdade, democracia, direitos humanos, entendimento mútuo, solidariedade, paz, etc. Estes poderiam ser proclamados para promover a “globalidade”, constituindo a base na qual povos podem construir vidas dignas, e fornecendo o tipo de educação que pode ajudar a formar bons cidadãos. Estes valores, vale dizer, servem à busca da humanidade pela verdade (Butts 1988; Sullivan 1988). As qualidades de uma pessoa educada e culta foram derivadas,

principalmente, por uma ênfase na vida prática, por exemplo, *theoria-praxis-chresis* (teoria-prática-uso).

A tradição greco-romana, então, foca-se no comportamento moral, sociológico e sociopolítico, na ideia de liberdade moral, nos elementos do direito natural, nos requisitos de uma boa *vita contemplativa* e *vita activa*, na criação da humanidade como um todo, na 'kataskevi tou viou' (construção da vida). Em outras palavras, o humanismo greco-romano, que esse estudo considera como um aspecto importante da globalidade, desenvolve as faculdades humanas e prepara o ser humano para tornar-se "realmente humano". *Homo Graeco Romanus* torna-se *Homo Universalis*. Essa universalidade formal (globalidade) é citada por Cícero em seu *De Officiis* quando esse escreve: "*Homo sum; humani nil a me alienum puto*", isto é, "Eu sou humano, e nada humano me é estranho" (Capkova 1992:85ff). A abordagem ao ensino que caracteriza essa paideia humanística promete uma coerência cultural que indivíduos buscam e necessitam, mas não conseguem encontrar sozinhos. Uma compreensão humanística tradicional do ensino se concentra em uma preocupação pela pessoa como um todo em relação aos outros, às instituições, às compreensões culturais, ao passado e ao futuro. A concepção da vida como um todo é forte e é do interesse das humanidades baseadas no modelo greco-romano para prover os recursos e habilidades intelectuais capazes de formar uma concepção tão inteligível. Dessa perspectiva, a civilização greco-romana atravessa períodos históricos e fronteiras geográficas, cristalizando o "Mundo Antigo" para grande parte das sociedades ocidentais. Em outras palavras, a tradição greco-romana representa "globalidade", de modo que muitos países e culturas adotaram suas idéias e valores, aceitando sua universalidade e globalidade (Jaeger 1968-1974; Silvennan 1973; Vourveris 1973; Highet 1988; Georgoulis 1989:484b-489a; Grumet 1989:490b; Markantonis 1989:482b-484a).

A crença na natureza global e universal da tradição greco-romana tem perdurado até os tempos recentes. Nas escolas australianas, por exemplo, estudos clássicos tinham um alto prestígio e exerceram uma influência significativa entre 1830 e 1950. No começo do século XIX, o currículo clássico incluía latim, grego e alguma matemática, e tinha um perfil de prestígio em vários países. Novas abordagens no ensino dos clássicos desenvolveram-se na Inglaterra na década de 80 do século XIX, e esses foram amplamente adotados, encorajando um ênfase humanista no currículo de grego e latim. No início do século XX, as principais funções sócio-educacionais para o estudo do latim poderiam ser consideradas como a transmissão de uma cultura humanística. O principal benefício visto no estudo do latim e do grego se desviou da disciplina mental

adquirida por meio da gramática para os valores e cultura derivadas da literatura clássica e da História Antiga (Barcan 1992).

Na Polônia, a escola gramatical clássica apareceu no fim do século XVIII. O ensino do grego e do latim foi obrigatório e a maioria dos conteúdos curriculares foi direcionado para os clássicos gregos e romanos. É certo que, no início do século XX, na Polônia, bem como na Europa ocidental, os estudos clássicos, incluindo História Antiga, tornaram-se gradualmente uma reminiscência e uma rememoração do passado (Chmielowski 1992; Majorek 1992).

Os estudos clássicos promovendo o humanismo greco-romano nas escolas da Hungria transmitiram diferentes valores e atitudes nos diferentes períodos da história húngara, de modo que entre os séculos XVIII e XX, houve uma mudança de enfoque de uma preocupação com a linguagem para uma mais interessada na “*kulturgeschichte*”. O renascimento da cultura latina na Hungria na última década do nosso século não é um elemento de um movimento de massas conservado, senão o reflexo da emergência da competição de mercado e o pluralismo na escolarização (Nagy 1992).

Na Inglaterra vitoriana e edwardiana, o grego e o latim dominaram o currículo das escolas públicas, de modo geral ocupando mais da metade do tempo disponível em sala de aula. O modelo serviu como uma plataforma sobre a qual progresso inglês foi moldado, de modo que se poderia dizer que neste país, Atenas, Esparta e a Grécia Homérica gozaram de uma Era de Ouro entre os anos de 1840 e 1918 (Tozer 1992).

Mais recentemente, projetos em países diferentes procuraram definir o humanismo baseados na tradição clássica. Nos Estados Unidos, por exemplo, o estudo de Oehler's (1973) dos programas de humanidades da escola secundária demonstraram como os estudantes foram capazes de esclarecer seus valores pessoais, de desenvolver seu potencial criativo e de adotar valores e crenças globais por meio do estudo da identidade cultural da civilização ocidental (Grumet 1989:491a). Um exemplo ainda mais recente do uso da tradição greco-romana é a abordagem temática integrada usada em um projeto em uma escola especial na Inglaterra, onde a história de Theseus e Minotauro foi adotada para desenvolver a habilidade da escrita criativa de crianças de 12 a 13 anos com distúrbios de estresse e de saúde (Morrison 1992:68-70).

Outro exemplo do impacto da tradição clássica nos programas educacionais modernos seria o guia curricular patrocinado pela *National Endowment for the Humanities* em Washington, que foi planejado para

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

fornecer aos professores de inglês, ciências sociais e latim, o fundamento e os métodos de investigação necessários para o ensino da cultura romana por meio da literatura romana. Nesta área, o material educacional foi desenvolvido para revitalizar o ensino da história romana, que foi ele mesmo um modelo para o ensino de História Antiga num geral. Além disso, o guia curricular instituído pelo *New York City Board of Education* incluiu estratégias de ensino para 12 subtemas, convidando estudantes para se concentrar em unidades como: “A influência da Grécia Antiga na civilização ocidental” and “A disseminação da cultura clássica por todo o Império Romano” (Global History: A Curriculum Guide. Second Semester. Theme III: The Emergence of the Modern World. Student Worksheets, 1981).

Na mesma linha de pensamento, poderia-se encontrar as fontes curriculares produzidas pelo *Office of Curriculum and Instruction in Philadelphia*, com a intenção de auxiliar estudantes a se tornarem mais conscientes do significado do latim, do grego e de outros temas para a herança clássica da América, e para enriquecer o currículo regular nas línguas clássicas da escola elementar e secundária. Informações auxiliares, sugestões e atividades instrutivas são também disponibilizadas neste pacote de modo que o professor pode mais efetivamente interrelacionar latim e grego com história, direito, literatura, arte, arquitetura e outras disciplinas. Os recursos materiais, sendo assim, lida com temas como a herança clássica na descoberta da América; a influência clássica na educação colonial; a relação que notáveis figuras na história americana (como Benjamin Franklin, James Logan, Benjamin Rush, and Thomas Jefferson) tiveram com os clássicos; patriotas revolucionários nas repúblicas romana e americana: a influência dos clássicos no mundo greco-romano no governo americano; a herança grega e romana no sistema legal americano, na literatura americana do século XX, e na arte e arquitetura americanas (The Classical Heritage in America: A Curriculum Resource, 1976). Por fim, poderia-se mencionar o "ROM Kit" desenvolvido pelo Royal Ontario Museum - ROM, que forneceu aos professores materiais que podem ser usadas para revitalizar o ensino da história romana e da História Antiga em geral (Shore 1982: 26-30; Lloyd 1990).

Globalidade por meio do mundo não greco-romano

O foco no mundo não greco-romano inclui uma compreensão abrangente, verdadeiramente global que perpassa a História Antiga e transcende a herança clássica oficialmente celebrada no Ocidente. Esta visão global da civilização antiga considera o globo inteiro em detrimento de um enfoque

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

que leva em conta somente um país particular ou uma área geográfica, e é aberta para todas as culturas antigas as quais influenciaram o passado e o presente da humanidade (Stavrianos 1975). O modelo não greco-romano é percebido como uma fonte de culturas ocidentais e orientais, do Sul e do Norte, e é adotado para promover valores humanísticos que firmam raízes em conceitos como justiça, igualdade, liberdade, democracia, paz e etc.

Esse humanismo ecumênico (Markantonis 1989:483b-484a) representa um modelo profícuo para as pessoas seguirem, bem como um tipo de educação que pode ajudar a formar exemplares cidadãos globais.

O modelo não greco-romano, ilustrando todo o passado humano, é mais afinado ao critério de relevância global e pluralismo cultural (McNeill 1988:129sq.; Slater 1996:46) sustentando, enquanto tal, o estudo de todas as culturas humanas. De acordo com este critério, o enfoque é dado não somente para as cidades-estados gregas e para o Império Romano, como também para o estudo da Dinastia Máuria (século XV a. C), na Índia, e da Civilização Olmeca que influenciou as civilizações Maia e Zaratéc. Os estudantes podem ser convidados para comparar a mitologia dos sumérios, egípcios, babilônios e gregos com a mitologia do povo da China. Essa abordagem do “Mundo Antigo” nos aproxima dos estudos multiculturais, relações internacionais e o próprio conceito de “globalidade” (Gifford 1988:82-89; Slater 1996:46; Antonouris 1996:253; Hourdakakis 1996:8) A escrita da história perpassada por essa abordagem pode resultar em pesquisas transbordem as fronteiras geográficas, políticas, religiosas e étnicas para considerar seus projetos de modo mais global (Slater 1996:107sq.; Rogers 1993: 113-124). Os estudantes talvez se sintam familiarizados não somente com a Europa antiga, mas também com Ásia, África, Austrália e América. A alternativa a essa abordagem global não somente incorre num erro, como também prejudica e contribui para a construção de um mito. Estaremos um passo atrás caso nós não soubermos nada ou quase nada da História e Cultura Antigas do resto do mundo (Slater 1996:47; The National Curriculum 1995:14 sq.; Alston 1988:3).

Uma abordagem global para a civilização do mundo permite que estudantes compreendam as identidades nacional e cultural e as raízes do presente. Isto encoraja um entendimento ecumênico, conduzindo para uma percepção consciente mais profunda e crítica de seu próprio lugar cultural, de modo que isso seja contrastado com diferentes crenças e tradições de outras culturas. Dentro deste modelo de apreciação do “Mundo Antigo”, os educadores precisam desenvolver materiais curriculares que facilitem perspectivas e atitudes multiculturais entre os estudantes. Nesse sentido, o trabalho do Council of Europe deve ser

notado, uma vez que ele se encaixa perfeitamente dentro deste escopo de uma abordagem global e não greco-romana para a civilização (Slater 1996:29). O Council of Europe, de fato, organizou seminários e workshops para promover esta abordagem, que resultaram em recomendações que concernem ao desenvolvimento de livros didáticos, na erradicação do viés e preconceitos, e na reavaliação da escrita da história e dos estudos sociais.

Existem inúmeros exemplos que poderiam ser citados neste contexto, e que promovem o que aqui está sendo referido como uma abordagem global e não greco-romana para a civilização antiga. O guia curricular de Manitoba (Canadá) para os estudos sociais, por exemplo, sugere ensinar estratégias e atividades de aprendizagem para estudantes em quatro unidades: pré-histórica e tempos pré-históricos iniciais, vida no início da Europa Moderna e vida no mundo moderno. As primeiras duas unidades incluem as civilizações fluviais do Nilo e da Mesopotâmia, Grécia e Roma Antiga, as civilizações Maias, Incas e Astecas, e África Antiga, e civilizações Chinesa e Indiana (Social Studies: Grade 8 1986).

De modo similar, o guia para uso em sala de aula adotado para as sextas séries na Califórnia, intitulado *Global history and Geography: Ancient Civilisations: Course Models for the History-Social Science Framework*, inclui unidades que focam no início da Humanidade e no desenvolvimento das sociedades humanas, os primórdios da civilização no Oriente Próximo e na África-Mesopotâmia, Egito e Cuxe, as fundações das ideias do Ocidente, e as primeiras civilizações da Índia e da China (Hanson & Brooks 1993).

African Americans: Multicultural Studies for grades 3 and 4 (Maher & Selwyn 1991) é uma outra boa ilustração de uma abordagem global para o estudo da civilização, concentrado na História e Cultura Afro-americana (por exemplo, Geografia africana, as origens da raça humana, Mitologia africana, a glória das duas antigas civilizações africanas do Egito e do Mali, o tráfico negreiro e a escravidão, os movimentos pelos direitos civis, personalidades históricas e figuras contemporâneas afro-americanas). Na mesma área, J. O'Neil (1991:24-27) busca delinear as contribuições dos afro-americanos, asiáticos, hispânicos, ameríndios, habitantes das ilhas do Pacífico e euro-americanos para as culturas do mundo.

O livro de antropologia do segundo grau *The Emergence of Civilisation and Case Studies in the Emergence of Civilisation* destaca a comparação da mudança dos padrões culturais que resultaram em sociedades complexas ao redor do mundo, como a do Egito, Mesopotâmia, Índia, China e Meso-américa. Um manual, preparado por meio do Anthropology Curriculum Study Project, em Chicago, Illinois, é desenhado para

acompanhar o livro didático supracitado em *Emergence of Civilisation*, escrito em 1964 (Ellison 1964; D.O'Neil 1964).

O estudo de FJ. Yurco (1994:32-37) descreve meios pelos quais educadores podem ganhar conhecimento adicional ao ensinar História Antiga sem distorcer ou desvirtuar os aspectos culturais dos eventos. O estudo também discute o uso da História Antiga, em particular asiática e africana, como um meio de ensinar os valores democráticos e justiça social. Este trabalho relaciona-se ao contexto da educação multicultural por meio de um enfoque nas civilizações não-ocidentais.

Outro projeto nessa área diz respeito ao guia curricular *cultures of the non-Western World*, que apresenta novas unidades para o estudo das culturas do mundo no *ninth grade*. O projeto promove a ideia de que cultura é um fenômeno humano universal e que ela está em um estado de fluxo constante, uma vez que interações culturais levam para avanços culturais. As nove unidades contemplam uma orientação para culturas mundiais, Egito antigo, o mundo Muçulmano, África, Índia, sudeste asiático, China e Japão (*Cultures afthe Non-Western World: Grade 9. Instructional Guide* 1979).

Alguns pesquisadores promoveram uma abordagem global para o estudo do Mundo Antigo por meio do foco nas relações internacionais, comunicação e educação global. Nesse contexto, poderia-se mencionar o recente livro *Speaking his Mind. Five Years of Commentaries on Higher Education* de S.I.Trachtenberg's (1994) e *Japan: the Modernisation of an Ancient Culture and Resource Materials on the Middle East* (1991) de L.C. Wolken's (1983) para utilizar no ensino fundamental e médio. Um projeto que precisa ser considerado, apesar do fato de que ele foi fortemente criticado, é o de Bernal (1987, 1991) que procurou revisar a histórica greco-romana a partir de uma perspectiva africanocentrica, referindo-se a 'Black Athena', 'Black Aristotle' e 'Black Socrates' e etc.

Isso poderia ser útil nesse estágio para resumir os principais pontos que caracterizam as duas abordagens contrastantes do que é globalidade:

- A globalidade greco-romana conecta-se com um aspecto convencional e formal do humanismo; em oposição, o modelo não greco-romano é informado por aquilo que pode ser referido como um aspecto moderno e informal da educação humanística.
- A abordagem greco-romana é inspirada por um tipo de humanismo que prevalece nas sociedades ocidentais, e a história é escrita sob o ponto de vista da civilização ocidental. Em contraste, a abordagem

não greco-romana é inspirada por um humanismo ecumênico, que inclui o Ocidente e o Oriente, o Norte e o Sul na sua perspectiva do “Mundo Antigo”.

- O modelo greco-romano possui um alcance consideravelmente restrito, tanto nos termos do que o inspira, bem como, dos termos das fronteiras geográficas e culturais que o circundam. O modelo não greco-romano transcende a Europa, é aberto para todas as culturas antigas, e não é cerceado por fronteiras geográficas, culturais e seus prejuízos.
- A abordagem não greco-romana para a civilização encoraja indivíduos a pensar para além dos casos particulares, das culturas, instituições e civilizações, ao invés de se focar nas características gerais, comuns e globais de todas as sociedades.
- No modelo greco-romano, o ensino da história grega e romana serve como um modelo para ensinar sobre a História Antiga em geral e como um meio para se ensinar e se aprender valores universais como democracia, justiça, liberdade e etc. No modelo não greco-romano, o ensino de valores universais ainda se faz presente, contudo é informado por uma abordagem menos etnocêntrica ou eurocêntrica. O Ocidente, desse modo, encontra o Oriente, o Sul, e o Norte, e os estudantes são encorajados a comparar uma gama de meios de vida no passado e no presente, não apenas da Europa mas também da África, Ásia, Austrália e América.
- Por fim, a abordagem não greco-romana da globalidade parece ser mais alinhada com os paradigmas e discursos científicos contemporâneos que marcam o campo da escrita, do ensino e da aprendizagem da história e dos estudos sociais.

Seria verdadeiro dizer que, atualmente, o modelo não greco-romano versado na promoção da dimensão global na educação está crescentemente ganhando adesão. Isso se deve a uma mudança nos paradigmas teóricos bem como nas atividades conduzidas por organizações educacionais influentes. As atividades em História do Council of Europe nas escolas é um caso exemplar. Houve numerosas conferências bem como encontros bilaterais e oficinas organizadas sobre o tema, com o primeiro desses encontros em 1953 em Calw, Black Forest, - focado na “Ideia Europeia no Ensino de História” (The European Idea in History Teaching) - e o mais recente deles ocorrem em 1994 em Graz ('The Reform of History Teaching in Schools in European Countries in Democratic Transition') e em Paris ('The Learning of History in Europe'). O Council of Europe adotou uma

linha de trabalho que considera a história com uma base necessária para todas as Humanidades, e desde 1953 tem destacado a centralidade da história no currículo escolar e levantado questões considerando não somente o status do tema, mas também seus objetivos e funções, o problema do viés e os prejuízos nas representações dos eventos, e a necessidade de manter um equilíbrio entre a história local, nacional, europeia e global⁴. O Conselho para a Cooperação Cultural (CDCC) do Council of Europe organizou uma série de seminários para professores com o objetivo de desenvolver conhecimento sobre como diferentes partes do mundo - particularmente África, Ásia, Canadá, Brasil, China, Japão, América Latina, Estados Unidos - foram apresentados nas salas de aula europeias (Bahree 1986; Gunner 1984; DECSIEGT [85]15; DECS/EGT [85]75; Slater 1996:46-48; Goodwin 1996:157).

Isso também seria relevante para se referir ao trabalho do Instituto Georg Eckert para a Pesquisa Internacional do Livro Didático (Georg Eckert Institute for International Textbook Research), que promoveu o estudo do conteúdo nos livros didáticos de história europeia e estudos sociais de diferentes países, fornecendo recomendações sobre como suprimir ênfases equivocadas (Slater 1996:27-28, 47; Fritzsche 1992:174-181). Um trabalho análogo foi conduzido pela Unit for Textbook Research in Thessaloniki⁵ onde um dos objetivos centrais é o desenvolvimento de uma abordagem menos etnocêntrica em história e outras disciplinas. Uma inspiração parecida permeia as atividades das associações educacionais de destaque. Em 1995, por exemplo, o 39º Annual Meeting of the Comparative and International Education Society - CIES deteve-se na 'Educação e Globalização'. Em 1996 a American Educational Research Association - AERA organizou um grupo de estudos intitulado Research for Education in a Democratic Society e diversos acadêmicos apresentaram artigos versados sobre as mesmas problemáticas aqui levantadas, olhando especialmente para o papel dos livros didáticos de História e de estudos sociais no desenvolvimento de uma cidadania global.

Além dos vastos esforços das organizações educacionais e associações poderia-se também mencionar o emergente paradigma na escrita e no ensino dos currículos e dos livros didáticos de história e de estudos sociais,

⁴ O Council of Europe também organizou exposições sobre cultura europeia (o primeiro em Bruxelas, 1955, o mais recente em Viena 1996) que, apesar de não diretamente ligado ao ensino de história, tem importantes implicações para ele (EXP/CULT [53]33; CC-ED HIST [95]3, Charriere 1991(CC-EDIHIST [93]1); Harkness '1994 (CC-EDIHIST [94]28); Low-Beer 1994 (CC-EDIHIST [95]2); Harkness 1993 (CC-ED/HIST [94]): Aldebert, Bender, Grusa et al. 1992: Slater 1996:25sq., 49; Goodwin 1996: 155sq).

⁵ Cf. por exemplo, seu volume completo em 'Textbooks of Balkan Countries', 1995.

bem como, isso é refletido no trabalho de um crescente número de acadêmicos e pedagogos⁶.

O “Mundo Antigo” em livros didáticos gregos da escola primária

Contextualizações

Dentro desse contexto, e dado os diferentes projetos referidos acima, este autor achou apropriado considerar o meio pelo qual o Mundo Antigo é retratado em livros didáticos gregos da escola primária. Antes dos resultados desses serem apresentados de maneira esquemática, é importante fornecer uma contextualização relevante para o enfoque deste artigo.

É importante apontar, por exemplo, que os livros didáticos gregos são controlados pelo Ministério da Educação e Assuntos Religiosos, e esses mesmos livros didáticos são redigidos por especialistas sob a supervisão do Instituto Pedagógico nacional, e em cada caso eles seguem prescrições curriculares do ministério da educação. A publicação de livros didáticos é supervisionada pela Textbook Publishing Company, uma organização autônoma responsável pela livre circulação de material educacional.

Também é importante destacar algumas das dimensões mais centrais da produção curricular na Grécia. Sendo assim, como no caso de diversos outros países, um dos principais objetivos centrais do currículo primário grego é ajudar estudantes a apreciar a herança cultural grega, familiarizando-os com valores nacionais, religiosos, culturais e estéticos, e cumprir seus deveres como cidadãos para com seu próprio país e todo o planeta (Unesco 1986; International Bureau of Education 1986; Unesco 1988; Eurydice 1994; Flouris 1992:206-236). Neste objetivo curricular, o conceito de identidade nacional e sua contribuição para a com a identidade europeia e mundial são enfatizadas. Sem dúvida, nas ementas curriculares para as diferentes disciplinas pode-se encontrar elementos nacionais e internacionais com ênfases para a primeira. No caso da História, por exemplo, os objetivos do currículo nacional grego são definidos conforme o seguinte: "Estudantes precisam: tornar-se íntimos com a vida histórica da

⁶ Entre esses acadêmicos, poderia-se mencionar Hofman (1972) Strain & Berninger (1977) Frezza (1982) Li-Wen (1987) Alston (1988) Gifford (1988) McNeill (1988) Ravitch (1988) Sullivan (1988) Wiley (1988) Lemmon (1990) Aldebert et al (1992) Slater (1996).

nação grega e suas particularidades... Entender a continuidade histórica da nação e sua contribuição para o desenvolvimento da civilização... Desenvolver o sentimento de amor para com sua terra natal e seus valores democráticos... Obter uma visão geral dos mais importantes fatos da história global, aqueles conectados com a Grécia ou que cumpriram um papel decisivo para o destino mundo, apreciar as ações criativas bem como os erros de seus ancestrais, para que eles se tornem capazes de participar da grande comunidade das nações (History for Grade 4, Teacher's Guide 1994:181sq).

Metodologia de pesquisa

Existe uma lacuna de informações sobre o quanto o currículo grego realmente promove uma compreensão do respeito pelas pessoas que pertencem a outras nações, religiões, sociedades e grupos culturais. Assim, a esse respeito, a Grécia está defasada em relação a outros países anteriormente citados onde mais pesquisas têm sido feitas sobre a dimensão global da educação. Neste estudo, foca-se em que medida o retrato do “Mundo Antigo” nos livros didáticos gregos contribui para a ideia de globalização e encoraja o transbordar das fronteiras nacionais. As questões principais são as seguintes:

- Como o “Mundo Antigo” é apresentado nos livros didáticos gregos e quais são seus temas principais?
- O foco no “Mundo Antigo” é relacionado a uma abordagem multicultural/transcultural ou global? Qual aspecto da globalidade predomina o greco-romano ou o não greco-romano? Como a herança cultural do mundo é apresentada e quantas citações concernentes às preocupações e problemas globais existem nesses livros?
- Como o ensino do “Mundo Antigo” busca desenvolver uma identidade nacional e preparar os estudantes para o exercício da cidadania europeia mundial?
- Que tipo de conhecimento, atitudes, valores e comportamentos são propostos por meio do ensino do “Mundo Antigo” nos livros didáticos gregos do primário?

Ao se colocar essas questões, o autor realizou uma análise de conteúdo de todos os livros didático usados no ensino de todos os temas relevantes de todas séries da escola primária grega, conforme:

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

- Linguagem (3 livros didáticos da primeira série, quatro da segunda série, cinco da terceira série, quatro da quarta série, cinco da quinta série, quatro da sexta série)
- Estudos sociais (um livro didático da primeira série, dois da segunda série, quatro da terceira série, quatro da quarta série, três da quinta série, três da sexta série)
- Ciências (dois livros didáticos da primeira série, dois da terceira série, dois da terceira série, dois da quarta série, cinco da quinta série, cinco da sexta série)
- Religião (dois livros didáticos da terceira série, um da quarta série, um da quinta série, dois da sétima série).⁷

Ao todo, 66 livros didáticos foram analisados, e os dados constituem o corpus desta investigação. Os passos seguidos por este estudo incluíram a escolha de uma hipótese de trabalho, a identificação de textos apropriados e relevantes (neste caso, todos os livros didáticos do primário) e a identificação de páginas relevantes destes livros, de acordo com o enfoque do estudo e de duas categorias (civilizações greco-romanas e não greco-romanas) pela qual a apresentação do “Mundo Antigo” foi feita. Cada categoria foi considerada a partir dos seguintes critérios: homogeneidade, completude, exaustividade e objetividade. Os livros didáticos proveram outra organização de categorias, baseada no título das unidades: econômica (comércio, viagens, coloniais, etc), social (vida cotidiana), política (cidade-estado, guerras, constituição, personagens políticas, etc), religiosidade (mitos antigos, heróis, deuses, símbolos, festivais, cerimônias) e vida cultural (civilizações, ancestrais, monumentos, artes, personalidades, sítios arqueológicos, educação, línguas, atletismo) (Massaias & Zevin 1969). Um instrumento de medição de porcentagem foi aplicado aos livros didáticos com o intuito de estabelecer a frequência de elementos particulares (Berelson 1952, d' Unrug 1974, Bardin 1977, Beringer 1978:22Isqq). Do resultado das medições foram inferidas algumas conclusões, e a tabulação dos resultados - que incluíram o número e a porcentagem de páginas identificadas nos livros didáticos examinados por grade e disciplina - foi calculada.(cf. Tabelas 1,2, e 3).

⁷ A maioria dos livros didáticos para cada tema ensinado por série tem mais de um volume. Religião é ensinada a partir da terceira série.

TABELA 1: 'Mundo Antigo' (greco-romano) nos livros didáticos do primário (%)

grd	A - B			C - D			E - F			T o t a l		
tg.st	p.tb	p.a w	%	p.tb	p.a w	%	p.tb	p.a w	%	p.tb	p.a w	%
L.	971	5	0.5	117 4	129	10.9	142 9	110	7.6	357 4	244	6.8
S.S.	429	17	3.9	109 0	481	44.1	985	79	8.0	250 4	577	23.0
Sc.	638	0	0	541	1	0.18	130 7	16	1.2	248 6	17	0.6
R.	-	-	-	293	0	0	513	2	0,3	806	2	0.2
Tot.	203 8	22	1 .07	309 8	611	19.7	423 4	207	4.88	937 0	840	8.9

TABELA 2: Outras civilizações antigas nos livros didáticos gregos do primário (%).

grd	A - B			C - D			E - F			T o t a l		
tg.st	p.tb	p.a w	%	p.tb	p.a w	%	p.tb	p.a w	%	p.tb	p.a w	%
L.	971	0	0	117 4	11	0.9	142 9	23	1.6	357 4	34	0.9
S.S.	429	2	0.4	109 0	62	5.6	985	3	0.3	250 4	67	2.6
Sc.	638	0	0	541	0	0	130 7	0	0	248 6	0	0
R.	-	-	-	293	0	0	513	0	0	806	0	0
Tot.	203 8	2	0.09	309 8	73	2.3	423 4	69	1.6	937 0	101	1 .07

Abreviações da tabela

tg.st: teaching subjects [disciplinas ensinadas]

grd: grades [notas]

p: page(s) [páginas]

tb: textbook(s) [livros didáticos]

aw: 'Ancient World' [mundo Religioso antigo]

L: Language [língua]

SS: Social Sciences [Ciências Sociais]

Sc: Sciences [Ciências]

R: Religion [Religião]

TABELA 3: O mundo greco-romano e outras Civilizações Antigas em livros gregos de ciências sociais (%)

grds	p./%	Histor.	Geogr.	Civics	Envir.	Total
a-b	<i>tb.</i>	-	-	-	429	429
	<i>g-r.</i>	-	-	-	17	17
	%	-	-	-	3.96	3.96
	<i>o.cv</i>	-	-	-	2	2
	%	-	-	-	0.46	0.46
c-d	<i>tb.</i>	498	-	-	592	1090
	<i>g-r.</i>	431	-	-	50	481
	%	86.5	-	-	8.4	44.1
	<i>o.cv</i>	59	-	-	3	62
	%	11.8	-	-	0.5	5.6
e-f	<i>tb.</i>	574	186	225	-*	985
	<i>g-r.</i>	65	6	8	-*	79
	%	11.3	3.2	3.5	-*	8.0
	<i>o.cv</i>	0	3	0	-*	3
	%	0	1.6	0	-*	0.3
tot.	<i>tb.</i>	1072	186	225	1021	2504
	<i>g-r.</i>	496	6	8	67	577
	%	46.2	3.2	3.5	6.56	23.0
	<i>o.cv</i>	59	3	0	5	67
	%	5.5	1.6	0	0.48	2.6

*para as séries e-f, alguns problemas ambientais estão incluídos nos livros didáticos de física.

Abreviações da tabela

grd: grades [séries]

p: page(s) [páginas]

tb: textbook(s) [livros didáticos]

g-r: Graeco-Roman

o.cv: other ancient civilizations

Resultados

A investigação revelou que nos livros didáticos do ensino fundamental na Grécia, o retrato do 'Mundo Antigo' é destacadamente limitado às civilizações Minóicas e Micênicas e à Grécia Clássica (séculos IV e V a.C). A referência ao resto das civilizações da Mesopotâmia, Egito, Índia, China, América, Austrália foram quase totalmente esquecidas. A apresentação do "Mundo Antigo", desse modo, possui uma forte orientação nacionalista e etnocêntrica, e, diferentemente dos desenvolvimentos curriculares em vários outros país, falha ao construir uma dimensão global. Em outras palavras, o "Mundo Antigo" nos livros didáticos gregos é limitado à civilização greco-romana, dando continuidade à predominância dos estudos clássicos tradicionais que remonta ao século XV⁸.

Esses livros didáticos enfatizam o homem greco-romano [Homo Graeco-Romanus] e se concentram nos vários aspectos da vida na seguinte ordem: vida cultural, vida religiosa, vida política, vida econômica e finalmente vida social. Os 66 livros didáticos analisados dedicaram 840 páginas ao "Mundo Antigo" isso representa 8.9% das 9370 páginas que compõem o mundo total de páginas dos diferentes livros didáticos, em contraste, somente 101 páginas (ou 1.07%) fazem menção a civilizações não-greco-romanas (cf. Tabelas 1 e 2).

O modelo greco-romano do "Mundo Antigo" se faz presente, principalmente, nos livros didáticos de Estudos Sociais de terceira e quarta série da escola primária grega (44.1%; cf. Table I) e é especialmente presente nos livros didáticos de História (86.5%; cf. Table 3). Existe um enfoque na era pré-histórica, civilização Creto-Micênica, e Grécia Clássica.

Em oposição, o retrato de outras civilizações na terceira e quarta série é muito limitado: 5,6% em livros didáticos de Estudos Sociais e 11,8% em livros didáticos de História (cf. Tabelas 2 e 3). A predominância da

⁸ Alguns livros didáticos de História servem de exemplo:

- "Gregos criaram uma admirável e gloriosa civilização que influenciou toda a humanidade...", do livro de História da quarta série intitulado *In Ancient Times* (1994: 265).

- "Os romanos estudaram os filósofos Gregos traduzindo para o Latim os escritores gregos ressaltando as tragédias e comédias gregas no teatro... Romanos foram muito influenciados pelo estilo grego de vida e imitaram os gregos; adotaram suas idéias religiosas, políticas e sociais", do livro didático de história da quinta série intitulado *In the Byzantine Era* (1994: 16).

- "Povos costumavam comunicar-se entre si... Gregos com egípcios e mesopotâmios...", do livro didático de história da terceira série intitulado *In The Very Early Years* (1994: 32)

- "A vida cotidiana em outro povo antigo: Egito e Mesopotâmia", do livro didático de história da terceira série (1994: 83-85)

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

civilização greco-romana faz-se evidente também nos livros didáticos de línguas. Isso vale para a terceira e quarta série (10,9%) e para a quinta e sétima série (7,6%) como se vê claramente na tabela 1. Referências a outras civilizações são também demasiado limitadas: 0,9% para a terceira quarta série, e 1,6% para a quinta e sexta série(cf. Tabela 2).

Os livros didáticos de estudos ambientais, por outro lado, promovem o entendimento e respeito dos povos que pertencem a outras nações, religiões, grupos sociais e culturais. Isso destaca a dimensão de interdependência entre seres humanos, mas apesar disso representa o modelo greco-romano como dominante na primeira, segunda, terceira e quarta série, enquanto outras civilizações antigas são quase que excluídas (0,48%) conforme mostra a Tabela 3.

Os valores tradicionais refletidos na escola primária grega estão enraizados no conceito greco-romano Clássico de "Mundo Antigo" e na tradição cristã ortodoxa. A análise dos livros didáticos da escola primária mostra que a tradição helênica antiga predomina, particularmente nos livros didáticos de Estudos Sociais refletindo os objetivos declarados do Ministério da Educação, os livros didáticos promovem uma admiração pela civilização helênica. Outras civilizações e culturas antigas são também ou excluídas de apreço, ou são relegadas para uma posição de importância secundária (Kazamias & Massialas 1965; Massialas & Flouris 1994).

Em suma, desse modo, esses livros didáticos geralmente promovem a dimensão greco-romana no ensino do "Mundo Antigo", conforme os seguintes exemplos:

- Como um modelo geral para o ensino de História Antiga,
- Como um fator cultural que influenciou toda a Civilização Ocidental e foi disseminado por todo o Império Romano e a Cristandade,
- Como o único ou principal caminho de preparação dos estudantes para participarem nas transformações do mundo por meio do estudo da Grécia e Roma Antiga,
- Como um elemento de importância última a ser percebido naquilo que concerne ao modelo não greco-romano,
- Como um veículo para ensinar valores morais, sociais, políticos e universais,
- Como o mais representativo e, com efeito, o mais aceito modelo de humanismo e do *studia humanitatis*,

- Como um mediador capaz de promover orientações etnocênicas e eurocênicas.

Discussão

O argumento central deste artigo é que o "Mundo Antigo" deve ser visto com um todo, e deve incluir a dimensão não greco-romano apesar do foco tradicional nas civilizações antigas de Grécia e Roma. Uma perspectiva global e inclusiva na história e cultura humana nos ajuda a perceber o nível de interação entre todas as pessoas em todos os tempos. Se assumirmos como verdade o fato de que uma história comum do "Mundo Antigo" possa ser compartilhada por toda a humanidade, então isso levanta uma série de desafios pedagógicos. Em primeiro lugar, precisa-se observar como uma concepção abrangente do "Mundo Antigo", uma que considere todas as civilizações, poderia ser incorporada em um currículo para uso em sala de aula. Um segundo desafio refere-se à questão da possibilidade das crianças possuírem a habilidade de manejar esta perspectiva tão abrangente, apesar da prova de que temos de que eles são capazes de entender conceitos do tempo histórico e das relações espaço-temporais (Downey & Levstik 1991:401).

Tais desafios são importantes, mas eles não são indispensáveis, posto o que está em jogo. A divisão tradicional do globo em continentes pode ser útil para a geografia, mas tem um significado pequeno para a história humana. O estudo da História e Civilização Antiga pode fornecer uma dimensão global que promove entendimento humano, solidariedade, e cooperação entre pessoas. A História Antiga, como parte da história global, é talvez um dos melhores caminhos para conceber e entender o conceito de Outro e sua diferenciação. O Mundo Antigo, na sua dimensão global, mostra a formação das diferentes situações mundiais e destaca a continuidade das sociedades humanas e a interação dinâmica entre o similar e o diferente, o particular e o global, o nacional e o internacional.

A história global e consequentemente a introdução da dimensão não greco-romana distingue-se da história local, nacional e eurocentrada, pelo escopo mais abrangente de suas indagações e esforços para extrair generalizações. No caso da História Antiga Global a escolha intencional é centrar-se em todo o sistema. O esforço para adquirir uma concepção global é considerado tanto essencial, bem como profícua, caso exista alguma expectativa de que se aprenda algo da história. Este aprendizado depende da existência de generalizações que servem como as conexões necessárias entre o passado, o presente e o futuro (Engle 1971:438-439).

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

Mesmo em sua ênfase na dimensão greco-romana o "Mundo Antigo" retratado nos livros didáticos gregos não promove uma compreensão internacional e uma comunicação mundial; esse propósito parece ser predominante a ponto de prover conhecimento sobre a vida histórica e cultural do povo grego e a respeito da excelência da civilização grega. Em outras palavras, a civilização greco-romana serve como um modelo para o ensino e aprendizado de toda a história. Como resultado, as dimensões das interações culturais, orientação *cross-cultural*, e diversidade cultural são quase todas ignoradas no contexto dos livros didáticos da escola primária, em detrimento dos objetivos da educação para cidadãos globais. Poderia-se dizer assim que o fato de que a Grécia é membro da União Europeia não teve forte impacto no currículo da educação primária, uma vez que encontramos poucas referências à diversidade das civilizações e culturas antigas, tópicos e questões que deveriam figurar nas salas de aulas gregas. Isso vai na contramão das declarações oficiais da União Europeia a qual propõe que a unificação e comunicação para o povo europeu deve ser baseada no reconhecimento da extensa herança cultural europeia. Mais especificamente o *Green Paper on the European Dimension in Education* (1993) enfatiza a importância de toda identidade nacional, bem como a importância das diferenças culturais e nacionais dos estados-membros e alerta contra os perigos do chauvinismo e da xenofobia no processo de desenvolvimento de um processo educacional europeu comum.

De modo similar, o *Socrates Programme* da União Europeia enfatiza o valor da herança cultural dos estados-membros, e argumenta em favor do fortalecimento do fator europeu acima da identidade nacional dos estudantes. É no transbordar das preocupações puramente nacionalistas que os estudantes desenvolvem um senso de sua identidade européia e mundial, de modo que as escolas podem ajudar a prepará-los para tomar parte no desenvolvimento social e econômico da União, tornando-os conscientes das vantagens e desafios que isso representa, enriquecendo seu conhecimento da União e dos estados-membros e os tornando conscientes da cooperação dos estados-membros com outros países da Europa e do mundo (Official Journal of the European Communities, NoC 244/51, 31-8-1994; Socrates (94/C,244/05) article 10).

As preocupações de uma História Antiga Global e civilização não greco-romana encorajam a procura por alternativas viáveis fora do paradigma do Estado-nação, como também prestam atenção aqueles fenômenos que funcionam externamente das fronteiras dos sistemas políticos nacionais. Tal fenômeno inclui a regulação de influência transcultural a herança cultural e religiosa comum e o intercâmbio a nível mundial em diferentes campos. Infelizmente, a história é ainda pensada em parcelas muito

fragmentadas e compartimentalizadas e com um viés decididamente ocidental. Apesar disso, nós vimos recentemente o desenvolvimento de áreas de estudos que iniciaram a destruição das barreiras separação das concepções nacionalistas da história. Como resultado, os livros didáticos escolares em alguns países têm incluídos mais materiais de civilizações não ocidentais e alguns cursos de história global incluem também unidades versadas sobre problemas sociais globais como guerra e paz, desenvolvimento econômico e social, controle populacional e ambiental (Engle 1971: 449-450; Goodwin 1996: 157; Slater 1996: 46-48).

Este estudo argumentou em favor de tais desenvolvimentos para ter um impacto no currículo primário grego e nos livros didáticos escolares da escola primária grega, e reflete uma pesquisa levada a cabo por Flouris (1992), entre outros, mostrando em que medida a Grécia tem falhado em desenvolver uma dimensão suficientemente global e multicultural. Essa orientação etnocêntrica nos currículos e livros didáticos não é exclusiva apenas para a Grécia, e se faz presente, sem dúvidas, em vários outros países europeus (Schleicher & Kazma 1992) mas isso simplesmente mostra urgência com que se deveria colocar os desafios justificados pelo conceito de globalidade na preparação do material educacional para os cidadãos do amanhã.

Referências bibliográficas

ADLER, D.A. & LINDHART, S.J. *Global history building: conceptual understanding for citizenship*, Social Education, Nov.-Dec., 548-552, 1981.

ALDEBERT, J., BENDER, J., Grusa, L. et al. *Histoire de l'Europe*. Paris: Hachette, 1992.

ALSTON, P.L. World education and global history: an introduction and interpretation. In G.Th.Kurian (ed.) *World Education Encyclopedia*, New York, N.Y . Oxford. England: Facts on File Publications, Vol. 1. 3-14, 1988.

Annual Meeting Program of AERA, 1996.

ANTONOURIS, G. *Diversity. community and conflict in the European Dimension of the curriculum*. In P. Calogiannakis & B. Makrakis (eds) *Europe and Education*. Athens: Gregoris Publisher, 1996.

Aristotelean University of Thessaloniki, Faculty of Letters, Section of Pedagogy, Unit for Textbook Research. *Textbooks of Balkan Countries*. Thessaloniki: Kyriakides Publishers, 1995.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

BAHREE, P. *Asia in the European Classroom*. Strasbourg: Council of Europe, 1986.

BARCAN, A. *The classical curriculum in Australian schools*. In: F.P. Hagger et al (eds) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Auflage: Bildung und Wissenschaft, 137-148, 1992.

BARDIN, L. *L'Analyse de Contenu*. Paris: P.U.F, 1997.

BARRACLOUGH, G. *History in a Changing World*. Oxford: Basil Blackwell & Mott. Ltd, 1955.

BEKEMANS, L. (ed.) *Culture: Building Stone for Europe 2002*. College of Europe. Bruges, Brussels: European Interuniversity Press, 1994.

BELL. O. H. (ed.) *Educating European Citizens. Citizenship Values and the European Dimension*. London: David Fulton Publishers, 1995.

BERELSON, B. *Content Analysis in Communication Research*. The Free Press, 1952.

BERINGER, R. E. *Historical Analysis. Contemporary Approaches to Clio's Craft*. New York: John Wiley and Sons, Inc, 1978.

BERNAL. M. *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. Vol. I, London: Vintage, Vol.II, London: Free Association Press, 1987, 1991.

BUTTS. RF. *History and civic education*. In B.R.Gifford (ed.) *History in the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan, Publishing Company, 61-81, 1988.

Cambridge Ancient History Cambridge: University Press. Vols I-III, 1923-1939.

CAPKOVA, D. *Ancient humanitas, Comenius and historical context*. In F.P. Hagger et al (eds) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Auflage: Bildung und Wissenschaft, 85 sqq, 1992.

CHADWICK, H. *Early Christian Thought and the Classical Tradition. Studies in Justin, Clement and Origen*. Oxford: Clarendon Press, 1985.

CHARRIERE, M. *History of Teaching in the New Europe*. Symposium, Bruges, Belgium, December: (CC-EDIHIST {93} I), 1991.

CHMIELOWSKI, B. *Les éléments Antiques dans l'ideal éducatif Polonais jusqu'en 1939*. In F.P. Hagger et al (eds) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Auflage: Bildung und Wissenschaft, 149-161, 1992.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

(The) *Classical Heritage in America: A Curriculum Resource*. Philadelphia: School District, Pa. Office of Curriculum and Instruction, Tentative Edition, 1976.

Cultures of the NON-Western World. Grade 9. Instructional Guide. West Chester: School District. Pa, 1979.

DOMENACH, L.M. *La Contestation des Humanismes dans la Culture Contemporaine*. Concilium, 1973.

DOWNEY, M.T. & LEVSTIK, L.S. *Teaching and learning history*. In 1. P. Shaver (ed.) *Handbook of Research 011 Social Studies Teaching and Learning*. New York: MacMillan Publishing Company, 1991.

ELLISON, J. *The Emergence of Civilization and Case Studies in the Emergence of Civilization*. Washington D.C: National Science Foundation, 1964.

ENGLE, Sh.H. (1971) History teaching of global history. In L.C. Deighton (ed.) *The Encyclopedia. of Education, USA: The MacMillan Company and The Free Press*, Vol. 4, 438-439.

EURYDICE. *Pre-School and Primary Education in the European Union*. Brussels: The Education Information Network in the European Union, 1994.

FEATHERSTONE. M. (ed.) *Global Culture: Nationalism, Globalisation and Modernity*. London: Sage Publications, 1990.

FEATHERSTONE, M., Lash, S. & Roberstson, R. (eds) *Global Modernities*. London: Sage Publications, 1995.

FLOURIS, G. *Disharmony among educational laws, curriculum, textbooks and educational action: an aspect of crisis of Greek education*. In I.E.Pyrgiotakis & I.N.Kanakis (eds) *World Crisis ill Education, Myth or Reality?* Athens: M.P.Grigoris, 206-236, 1992.

FREZZA, Y. *Linking literature and art to the social studies curriculum*, Social Sciences Record, Vol.19(1) 25-26, 1982.

FRITZSCHE, K.P. *The textbooks as a subject of research. Views to the International Textbook Research, Educational Review*, (Periodical Publication of the Greek Educational Society), Vol.17, 174-181 (in Greek), 1992.

GEORGOULIS, K.D. *Humanism, humanistic education (II)*. In Paidagogiki Psychologiki Encylopaideia-Lexico, Athens: Ellinika Grammata Publisher, VoU, 484b-489a, 1989.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

GIFFORD, B. R. (ed.) *History in the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan, Publishing Company, 1988.

GIFFORD, B.R. *Linking science and history: bridging the 'two cultures'*. In B.R.Gifford (ed.) *History in the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan. Publishing Company, 100sq, 1988.

Global History. *A Curriculum Guide. Second Semester.* Theme III: The Emergence of the Modern World. Student Worksheets (198.1) U.S. New York City: Board of Education, Curriculum and Production Unit, Office of Curriculum Development and Support. Experimental Edition.

GOODWIN. R. *Bibliography of Council of Europe. Documents 1953-1994.* In J. Slater. *Teaching History in the New Europe.* New York: Cassell, 155sq, 1996.

Green Paper on the European Dimension in Education. Brussels: Commission of the EC, 29 September, 1993.

GRUMET, M.R. *Humanistic studies in contemporary education.* In Paidagogiki Psychologiki Enciclopaideia-Lexico. Athens: Ellinika Grammata Publisher, Vol.1. 490b, 1989.

GROUSSET, R. & LEONARD, E. G. *Histoire Universelle, Vol. I, Des Origines a l'Islam.* Encyclopedie de la Pleiade. Paris: Librairie Gallimard, 1956.

GUNNER, E. *Teaching about Africa south of the Sahara.* Proceedings of the European Teacher's Seminar, Lahti, Finland, August: (DECSIEGT {85} 15), 1984.

HANSON R& BROOKS D. (ed.) *Global History and Geography. Ancient Civilizations Course.* Course Models for the History-Social Science Framework: Grade 6. California State Dept. of Education: Sacramento, 1993.

HARKNESS, D. *History Teaching and European Awareness.* Symposium. Delphi. Greece. May: (CC-ED/HIST [94]), 1993.

HARKNESS, D. *History, Democratic, Values and Tolerance.* Conference, Sofia, Bulgaria, October: (CC-ED/HIST [94]28), 1994.

HIGHET. G.H. *The Classical Tradition, Greek and Roman Influences in the West Literature.* Athens (in Greek), 1988.

History textbook' of the 3rd grade, 'In the Very Early Years'. Athens: Textbook Publishing Company, 1994.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

History textbook Of the 4th grade, 'In Ancient Times'. Athens: Textbook Publishing Company, 1994.

History textbook of the 5th grade, 'In the Byzantine Era'. Athens: Textbook Publishing Company, 1994.

HOFMAN, J. *Global History*. Sahuarita High School: Career Curriculum Project. 2 Vols, 1972.

HOURDAKIS. A. *The concept of European and world identity in history teaching*, Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA) New York City, April, 8-12, 1996.

International Bureau of Education. Primary Education Oil the Threshold of the Twenty-First Century, 1986.

JAEGER, W. *Early Christianity, and Greek Paideia*. Cambridge Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press, London: Oxford University Press, 1962.

JAEGER, W. *Paideia*. Athens: Paideia Publishing Company, 3 Vols (in Greek), 1968-1974.

KAZAMIAS, A. & MASSIALAS, B.G. *Tradition and Change in Education: A Comparative Study*. U.S.A.: Prentice-Hall, H.W.Burns, 1965.

KAZAMIAS, A., FLOURIS, G., HOURDAKIS, A "Calogiannakis, P., MASSIALAS, B. & XANTHOPOULOS, A. *Globalising the curriculum in European Integration: the case of Greece*, Paper presented at the Comparative and International Education Society (CIES) Conference 'Education and Globalisation', Boston-Massachusetts, March 29- April 2: Session, 120, 1995.

LAISTNER, M.L.W. *Christianity and Pagan Culture in the later Roman Empire*. Ithaca & London: Cornell University Press, 1978.

LEMMON; M. *New concepts for the unit on the ancient Maya*, Social Studies, Vo1.81(3),113-119, 1990.

LI-WEN, Y. *Oral history in China: from ancient uses to future prospects*. International Journal of Oral History, VoI.8(1), 56-60, 1987.

LLOYD, C. (ed,) *The Roman Family: A Bridge to Roman Culture and Literature*, A Curriculum Guide. Miami: Teaching Materials and Resources Center, University, Oxford, 1990.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

LOW-BEER. A. *History teaching in schools in democratic transition*. Conference, Oraz, Austria, December: (CC-ED/HIST [95]2), 1994.

MCNEILL, H. *Pursuit of power: criteria of global relevance*. In B.R.Gifford (ed.) *History ill the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan. Publishing, Company, 129sq, 1988.

MAHER. I. & SELWYN D. *African American's Multiculllral Studies for Grades 3 and 4*. U.S. Washington: Turman Publishing Co. Workbook, 1991.

MAJOREK, C. *Classics and sciences: imbalance and balance in the nineteenth century Polish grammar school curricula*. In F.P.Hagger et al'(eds) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Auflage: Bildung und Wissenschaft. 183-189, 1992.

MARKANTONIS, I.S. *Humanism, humanistic education (I)*, In Paidagogiki, psychologiki Encyclopaideia-Lexico. Athens: Ellinika Grammata Publisher, VoU, 482b-484a, 1989.

MASSIALAS, B. & ZEVIN, I. *World History Through Inquiry, A series of Teachers' Manuals*. 'Boston: Allyn and Bacon, 1969.

MASSIALAS B.G, & FIOURIS G. *Education and the emerging concept of national identity in Greece*. Paper presented at the Annual Conference of Comparative and International Education Society, March. 21-24, San Diego, California, 1994.

MASSIALAS, B. FIOURIS. G. HOURDAKIS, A. & CALOGIANNAKIS. P. *Global ver SUS national perspectives in the formation of European identity*. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA) 'Research for Education in a Democratic Society'. New York City, April. 8-12. SrG: Research in Social Studies Education-Roundtable (1), 1996.

MORRISON, P. *From Minotaurs to creative writing*, British Journal of Special Education, Vo1.19(2) 68-70, 1992.

NAGY. P.T. *The meanings and functions of classical studies in Hungary in the 18th-20th Centuries*. In F.P. Hagger et al (eds) *Aspects of Antiquity in the History of Education*. Auflage: Bildung und Wissenschaft, 191-211, 1992.

(The) *National Curriculum*. London: HMSO, Department of Education. Official Journal of the European Communities, No C 244/51 (31-8-1994) Common Position (EC) No 33/94, establishing the Community Action Programme 'Socrates', (94/C,244/05), 1995.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

O'NEIL, D. *Handbook for the Emergence of Civilization*. Washington D.C.: National Science Foundation, 1964.

O'NEIL, J. *On the Portland plan: a conversation with Matthew Prophet*, Educational Leadership, Vol. 49, 424-27, 1991.

ORNSTEIN, A.C. & LEVINE, D.U. *Foundations of Education*. Boston, Houghton: Mifflin Company, 1993.

P.D.58311982- Gazette of the Government 107A.

Proceedings of the Conference of the National Council for History Education. 'Building a History Curriculum: A Five Years Retrospective', Miami, Florida, June, 11-14, 1993.

Program of the 39th Annual Meeting of the CIES, 1995.

Program of the 40th Annual Meeting of the CIES, 1996.

Programmes de l'école primaire. Paris: Centre National de Documentation Pédagogique, Ministère de l'Éducation Nationale, Directions des Écoles, 1995.

RAVITCH, D. *From history to social studies: dilemmas and problems*. In B.R.Gifford (ed.) *History in the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan, Publishing Company, 41 sqq, 1988.

Recommendations on History Teaching and History Textbooks Adopted at Council of Europe Conferences and Symposia 1953-83, 'Against Bias and Prejudice: The Council of Europe's Work on History Teaching and History Textbooks': (CC-ED HIST [9513])

Report of the First Conference on the Revision of History Textbooks. 'The European Idea in History Teaching', August; Calw, Germany: (EXP/CULT [53]33), 1953.

Research Reports and Teaching Materials prepared by the participants of the Department of Education-Fulbright Hays Summer Seminar (Cairo, Egypt, June-July, 1990) U.S. District of Columbia, 1990.

Resource Materials on the Middle East. New York, NY.: Catholic Near East Welfare Association, 1991.

ROGERS, P. *Common core history of Europeans*, European Journal of Teacher Education, Vol.16 (2)113-124, 1993.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

SCHLEICHER, K. & KAZMA, T. (eds) *Ethnocentrism in Education*. Frankfurt Main: Peter Lang, 1992.

SHORE, P.J. *The ROM Kit: a fresh look at teaching Roman history*, Social Studies Review, Vol. 21, 226-30, 1982.

SILVERMAN, G. *A Critical Analysis of the Philosophical Foundations of Secondary School Humanities Programs*. University microfilms, Michigan: Ann Arbor, 1973.

SLATER, L. *Teaching History in the New Europe*. New York: Cassell. Social Studies: Grade 8, Manitoba Dept. of Education: Winnipeg, 1986.

STARR, C.O. *A History of the 'Ancient World'*. New York: Oxford University Press, 1974.

STAVRIANOS, L.S. *Man's Past and Present. A Global History*. New Jersey: PrenticeHall, Inc., Englewood Cliffs, 1975.

STRAIN M.P. & BERNINGER R. *Teaching Career Education in Social Studies, Grades 10-12. World Culture, Ancient and Medieval History, Modern History*, Resource Manual No. 314, 1977.

SULLIVAN, W.M. *Educating toward the public good: reconnecting the humanities and the social sciences in a new civic Paideia*. In B.R.Gifford (ed.) *History in the Schools. What shall We Teach?* New York: MacMillan. Publishing Company, 82-99, 1988.

Teacher's Guide, In Ancient Times, History of Grade 4. Athens: Textbook Publishing Company, 1994.

'*Teaching and Learning about Each Other: The USA and the Western Europe*'. Conference. Washington DC. USA, November: (DECSIEGT {85}75), 1984.

TOZER, M. *To the glory that was Greece: classical images of athleticism in the public schools of Victorian and Edwardian England*. In F.P. Hagger et al (eds) *Aspects of Allfiquity ill the Histol)' of Education*. Auflage: Bildung und Wissenschaft, 213-226, 1992.

TRACHTENBERG, SL. *Speaking His Mind. Five Years of Commentaries on Higher Education*. Oryx Press, 1994.

UNESCO. *History of Mankind: Cultural and Scientific Development*, Harper, 1963.

UNESCO. *Internatiolial Yearbook of Education*, Vol. XXXVIII, 1986.

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 320-350.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13803

UNESCO. *Annuaire International*, Bureau International de l'Education, Vol.XL, 1988.

UNRUG, M.C. *Analise de Contenu et Acte de Parole de "Enonce a l'Eflonciations"*, Paris: ed.Universitaires, 1974.

VOURVERIS. K. *Humanism*. Athens (in Greek), 1968.

WELTIN, E.G. *Athens and Jerusalem, An Interpretative Essay on Christianity, and Classical Culture*, AAR Studies in Religion 49, Atlanta, Georgia: Scholars Press, 1987.

WILEY, W.H. *Instructional Compliments for Undergraduate Global history or Western Civilization Courses: Selected Topics ill the Ancient Medieval, and Modern History of India*. A Curriculum Supplement, 1988.

WOLKEN, L.C. *Japan: The Modernization of all Ancient Culture*. Series Public Issues, Texas University, College Station, no.3, 1983.

YURKO, F. J. *How to teach ancient history: a multicultural model*, American Educator, Vol. 18(1) 32-37, 1994.

FARIAS JR., JOSÉ PETRÚCIO. *HISTÓRIA ANTIGA: TRAJETÓRIAS, ABORDAGENS E METODOLOGIAS DE ENSINO. UBERLÂNDIA: NAVEGANDO PUBLICAÇÕES, 2020. 178p. ISBN: 9786581417123*

José Knust¹

A publicação da primeira versão do componente História da Base Nacional Comum Curricular no final de 2015 teve um enorme impacto entre os pesquisadores e pesquisadoras brasileiros dedicados à História Antiga. Como essa primeira proposta praticamente excluía os temas dessa área do currículo comum proposto para o ensino de História da Educação Básica, estes especialistas se mobilizaram para defender a relevância de tais temas para a educação básica e assim fundamentar reivindicações de mudanças na Base. Uma rica discussão sobre a relevância da História Antiga para a educação básica brasileira emergiu de uma série de publicações e eventos acadêmicos entre 2016 e 2019.

As discussões sobre ensino não eram uma completa novidade para a área de História Antiga (Funari, 2012), mas certamente o volume e a urgência dessas intervenções eram inéditos. O grosso dessa produção vinha de especialistas em temas diversos do mundo antigo que buscavam contribuir pontualmente com discussões prescritivas sobre como os temas de História Antiga poderiam ser interessantes para a realização dos objetivos pedagógicos do ensino de História na educação básica brasileira. Alguns pesquisadores, contudo, ou já dedicavam suas pesquisas ou passaram a dedicar pesquisas específicas ao estudo da relação entre História Antiga e o Ensino de História.

Tais pesquisas podem ser, esquematicamente, divididas entre: aquelas que buscaram descobrir as trajetórias da presença dos temas da História Antiga na educação brasileira, dialogando com os estudos sobre História do Ensino de História no Brasil (Barnabé, 2019a, 2019b); e aquelas que buscaram destrinchar propostas de abordagens e metodologias para o ensino de História Antiga na educação básica, dialogando com os estudos sobre didática da História e aprendizagem histórica (Moerbeck, 2018, 2021). O livro de José Petrúcio Farias Jr., como o próprio subtítulo revela, é

¹ Professor Doutor - Instituto Federal Fluminense, Macaé, Brasil. E-mail: zeknust@gmail.com

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 351-355.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13804

o resultado de pesquisas dos dois tipos, reunindo versões ampliadas e revisadas de artigos previamente publicados pelo autor.

O primeiro capítulo, “Trajetórias da História ensinada na educação básica”, não trata especificamente do ensino de História Antiga. Ele faz uma grande síntese sobre a história do ensino de História no Brasil, desde a “pedagogia brasílica” jesuíta do período colonial até as reformulações curriculares relacionadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Sendo uma síntese, o capítulo não traz questões e abordagens novas para o tema, mas serve bem como um primeiro capítulo introdutório à obra, ainda mais tendo em mente que boa parte de seu público leitor tende a ser de interessados em História Antiga que não conhecem em detalhes a trajetória sintetizada aqui.

O segundo capítulo, “A Antiguidade Clássica e o Brasil oitocentista”, é o mais longo e mais importante capítulo da obra. Ele traz resultados bastante interessantes de uma pesquisa sobre o ensino de História Antiga no Imperial Colégio Pedro II e seu impacto a partir das reformas educacionais implementadas pelo governo Imperial. O ponto central da análise de Farias Jr. diz respeito a como o ensino da “tradição clássica”, como parte de um “processo civilizador” e “ocidentalizante”, e da história do cristianismo, como parte de um ensino moralizante, estavam comprometidas com a “fundamentação de projetos de poder ou de ideologias político-culturais do Império brasileiro” (p.36). Em conjunto com as pesquisas de Luís Ernesto Barnabé sobre o mesmo tema, trata-se de um capítulo fundamental para dar conhecimento sobre como o ensino de História Antiga se conformou em nosso país no momento inicial da organização de nossos sistemas educacionais e como isso teve peso na trajetória do ensino de história antiga nos períodos posteriores.

Depois de dois capítulos dedicados à História do ensino de História, a obra altera seus rumos e passa a discutir questões referentes a problemas de abordagens e métodos de ensino de História Antiga. O leitor pode sentir falta de uma continuação no histórico das trajetórias do Ensino de História Antiga no Brasil. Realmente, depois de uma boa síntese geral que vai até o final do século XX e de uma excelente análise sobre o ensino de História Antiga no século XIX, é um tanto frustrante perceber que não há na obra um capítulo dedicado à trajetória do ensino de História Antiga no século XX. Contudo, a qualidade dos capítulos seguintes compensa essa ausência.

O terceiro capítulo, “A divisão quadripartite da História e o Ensino de História Antiga”, discute o impacto dessa cronologia tradicional sobre o ensino dos temas de História Antiga na educação básica. Trata-se de uma reflexão interessante sobre os problemas levantados pelo clássico artigo de *Heródoto*, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 351-355.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13804

Guarinello sobre as “formas da História Antiga” (Guarinello, 2003) aplicado especificamente ao ensino. Farias Jr. identifica tanto os problemas internos ao campo que essa “forma” causa, como generalizações indevidas, assim como os problemas da inserção dessa história em uma linha de história universal, marcada pelo eurocentrismo. Ele propõe, na parte final do capítulo, uma abordagem em diálogo com a História Global para usar a questão da conectividade como chave para fugir dessas formas tradicionais.

O quarto capítulo, “História Antiga, tempo histórico e metodologias de ensino: proposições”, discute o papel dos temas de História Antiga para o ensino de noções temporais na educação básica. Trate-se de um diálogo bastante profícuo com os estudos mais gerais sobre o problema da localização temporal dos estudantes, trazendo propostas específicas de como o ensino de História Antiga pode ajudar a construir métodos de ensino que cumpram esse objetivo. Seu ponto central é que o tempo histórico deve ser tratado transversalmente no ensino de História. Os temas trabalhados ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem de história devem promover a capacidade dos estudantes de se localizarem temporalmente em suas diversas dimensões, e os temas de História Antiga podem contribuir especificamente para isso.

O quinto capítulo, “Fontes Históricas escritas no ensino de História Antiga: caminhos metodológicos”, propõe caminhos para superar o uso apenas ilustrativo de fontes históricas em sala de aula. Farias Jr. aponta que essas fontes antigas devem ser entendidas como “fragmentos de experiências humanas de ‘outros’ tempos” (p.125), o que as torna um instrumento para a realização de objetivos do saber histórico escolar (como o contato com a alteridade), que por sua vez são diferentes daqueles do saber histórico acadêmico. Ele propõe então uma metodologia de trabalho com os estudantes dividida em cinco etapas (sensibilização ou sondagem; apresentação de situação-problema; interação com as fontes; contextualização histórica; e registro e sistematização de interpretações) com o intuito de viabilizar essa abordagem.

O sexto capítulo, “O uso de fontes audiovisuais no ensino de História Antiga”, discute uma das ferramentas mais ubíquas e complicadas para o ensino de história: o filme de conteúdo histórico. Farias Jr. enfatiza que filmes retratando o mundo antigo já fazem parte do conhecimento prévio que os estudantes levam à sala de aula sobre a Antiguidade, o que torna uma abordagem problematizadora em sala de aula fundamental. Ele propõe então uma metodologia dividida em três etapas (produção de ficha técnica; análise interna; e análise externa) com o intuito de promover uma

reflexão crítica dos estudantes sobre essa produção cinematográfica, tornando-os capazes de pensar sobre como essas representações da antiguidade dizem respeito a formas de apropriação modernas sobre o mundo antigo, e não uma descrição deste.

O curto sétimo capítulo, “Desafios para o ensino de História Antiga no Brasil”, e a conclusão do livro fazem uma rápida reflexão sobre as principais questões para o ensino da História Antiga na educação básica brasileira hoje. Farias Jr. enfatiza o quanto o “estudo do passado permite problematizar nossas experiências cotidianas, amplia a compreensão das experiências culturais a que estamos submetidos e, principalmente, contribui para desnaturalizar formas de agir e pensar” (p.151). Daí ele passa, então, a apontar como o estudo da História Antiga pode contribuir com isso.

Por ser um livro produzido majoritariamente a partir da revisão e reformulação de artigos previamente publicados, a obra de Farias Jr. assume em algum nível um caráter caleidoscópico que pode fazer o leitor sentir falta de uma linha mestra mais clara que se desenvolva ao longo de toda a obra. Talvez o momento em que isso fique mais claro seja na ausência da continuação do histórico da trajetória do ensino de História Antiga na educação formal brasileira ao longo do século XX. Contudo, a obra encontra coerência em suas duas subdivisões. Os dois primeiros capítulos fazem um histórico dessa trajetória que, apesar de interrompido ainda no século XIX, é extremamente informativo e explicativo. Os quatro capítulos seguintes exploram temas centrais para propostas de abordagens e metodologias de ensino de História Antiga na educação básica, colocando em diálogo a bibliografia específica de história antiga e estudos sobre ensino de História e ainda propondo caminhos práticos concretos.

Sem sombras de dúvidas a obra de Farias Jr. é um dos mais interessantes e importantes resultados daquele crescimento do interesse pelo ensino de História gerado no campo da História Antiga pelo impacto da primeira versão do componente História da BNCC. A permanência dos temas deste campo na versão final do documento não pode fazer esmorecer esse interesse – pelo contrário, torna ainda mais necessária a reflexão contínua, ainda mais considerando o quanto o documento final mantém a História Antiga na educação básica dentro de formas muito tradicionais. E dentro desse esforço de reflexão crítica sobre o ensino de História Antiga na educação básica, o livro de Farias Jr. se torna incontornável.

Referências bibliográficas

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 351-355.
DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13804

BARNABÉ, L. E.. *A História Antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impressos (1820-1865)*. Tese de Doutorado. Assis: UNESP, 2019a.

BARNABÉ, L. E. *A história universal entre a escrita da história e a travessia atlântica: Produção e circulação de compêndios escolares franceses e brasileiros (1820-1855)*. *Esboços: histórias em contextos globais*, v.26, n.43, 2019b, p.506-528.

FUNARI, P. P. (2012). *A renovação do ensino de História Antiga*. In: L. Karnal (Org.), *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

GUARINELLO, N. L. *Uma Morfologia da História: As Formas da História Antiga*. *Politeia: História e Sociedade*, v.3, 2003.

MOERBECK, G. *História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre a os mitos gregos antigos e a consciência histórica*. *Revista História Hoje*, v.7, n.13, 2018, p.225-247.

MOERBECK, G. *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*, 21, 2021.

FARIAS JR., JOSÉ PETRÚCIO. HISTÓRIA ANTIGA: TRAJETÓRIAS, ABORDAGENS E METODOLOGIAS DE ENSINO. UBERLÂNDIA: NAVEGANDO PUBLICAÇÕES, 2020.

José Knust¹

The publication of the first draft of the Brazilian Common Core at the end of 2015 considerably impacted Brazilian historians studying Ancient History. As this first proposal excluded most of its topics from the curriculum, these scholars rose to defend the relevance of ancient history in primary and secondary education and demanded changes in the Common Core. A rich discussion about the relevance of Ancient History to Brazilian schools emerged from a series of publications and academic events between 2016 and 2019.

Discussions about teaching were not entirely new to Brazilian Ancient History (Funari, 2012), but the number and urgency of these interventions were unprecedented. The bulk of this production came from specialists in different topics of the ancient world, who sought to contribute with prescriptive discussions about how the themes of Ancient History could be helpful for the teaching of History in Brazilian schools. Some researchers, however, dedicated their research specifically to the relationship between Ancient History and History teaching.

We can divide such researches into two main topics. On the one hand, some research aims to discover the trajectories of Ancient History in Brazilian education, dialoguing with studies on the History of the Teaching of History in Brazil (Barnabé, 2019a, 2019b). On the other hand, other researchers seek to unravel proposals for approaches and methodologies for teaching Ancient History in primary and secondary education, dialoguing with studies on the Didactics of History and History Education (Moerbeck, 2018, 2021). The book by José Petrúcio Farias Jr., as the subtitle reveals, is the result of a research of the both types, bringing together expanded and revised versions of articles previously published by the author.

The first chapter, "Trajectories of History Taught in Basic Education", does not deal specifically with teaching Ancient History. Instead, he synthesizes the History of the teaching of History in Brazil, from the Jesuit *pedagogia*

¹ Assistant Professor - Fluminense Federal Institute, Macaé, Brazil. E-mail: zeknust@gmail.com

Heródoto, Unifesp, Guarulhos, v. 6, n. 1, 2021.1 p. 351-355.

DOI: 10.34024/herodoto.2021.v6.13804

brasílica of the colonial period to the curricular reformulations related to the 1996's *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Consequently, the chapter does not bring new questions and approaches to the topic. However, it serves well as a book's first chapter, considering that most of its public tends to be Ancient History scholars who do not know this topic very well.

The second chapter, "Classic Antiquity and nineteenth-century Brazil", is the book's longest and most important chapter. It brings exciting results from a research on the teaching of Ancient History at Imperial Colégio Pedro II and its impact from the educational reforms implemented by the Imperial government. The central point of Farias Jr.'s analysis concerns how the teaching of "classical tradition" as part of a "civilizing" and "Westernizing" process, and the History of Christianity, as part of a moralizing teaching, were committed to the "grounding of power projects or political-cultural ideologies of the Brazilian Empire" (p.36). Together with Luís Ernesto Barnabé's research on the same topic, this is an important study about how the teaching of Ancient History evolved in our country.

After two chapters dedicated to the History of the Teaching of History, the work changes its course. The following chapters discuss approaches and methods of teaching Ancient History. Thus, the reader may miss a continuation in Brazil's History of the Teaching of Ancient History. Indeed, after a practical general synthesis that goes until the end of the 20th century and an excellent analysis of the teaching of Ancient History in the 19th century, it is somewhat frustrating to realize that there is no chapter in the work dedicated to the trajectory of the teaching of Ancient History in the 20th century. However, the quality of the following chapters makes up for this absence.

The third chapter, "The quadripartite division of History and the Teaching of Ancient History", discusses the impact of this traditional chronology on the teaching of Ancient History themes in Brazilian schools. It is an exciting reflection on the problems raised by Guarinello's (2003) classic article on the "forms of Ancient History" applied specifically to teaching. Farias Jr. identifies the internal problems of the field, such as undue generalizations, and the problems of framing this history in a universal history line, stained by Eurocentrism. At the end of the chapter, he dialogues with Global History and proposes connectivity as a key to escaping these traditional forms.

The fourth chapter, "Ancient History, historical time and teaching methodologies: propositions", discusses the role of Ancient History themes in teaching temporal notions in primary and secondary education. It is a

very fruitful dialogue with more general studies on the problem of the temporal location of students. He brings specific proposals on how the teaching of Ancient History can help build teaching methods that fulfil this objective. Its central point is that historical time must be treated transversally in the teaching of history. Different themes should promote the students' ability to locate themselves temporally in its various dimensions. The themes of Ancient History can specifically contribute to this.

The fifth chapter, "Written historical sources in the teaching of Ancient History: methodological paths", proposes ways to overcome the merely illustrative use of historical sources in the classroom. First, Farias Jr. points out that these ancient sources are "fragments of human experiences from 'other' times" (p.125). So, they are instruments for achieving the objectives of history knowledge in schools (such as contact with the alterity), which are different from academic historical knowledge. He then proposes a methodology for working with students divided into five stages (initial survey; presentation of a problem; interaction with sources; historical contextualization; and recording and synthesizing interpretations) to make this approach feasible.

The sixth chapter, "The use of audiovisual sources in teaching Ancient History", discusses one of the most ubiquitous and complicated tools for teaching history: the historical content film. Farias Jr. emphasizes that films portraying the ancient world are already part of student's prior knowledge about Antiquity. So, a critical approach in the classroom is unavoidable. He then proposes a methodology divided into three stages (identification of credits and other information; internal analysis; and external analysis). Thus, he aims to promote critical reflection on film production, enabling students to think about how these representations of Antiquity are modern forms of appropriation of the ancient world, not its description.

The short seventh chapter, "Challenges for teaching Ancient History in Brazil" and the book's conclusion make a quick reflection on the central issues for teaching Ancient History in Brazilian primary and secondary education today. First, Farias Jr. emphasizes how "the study of the past allows us to problematize our daily experiences, expands the understanding of the cultural experiences to which we are submitted and, mainly, contributes to denaturalize ways of acting and thinking" (p.151). He then proceeds to point out how the study of Ancient History can contribute to this.

As a book produced mainly from the reformulation of previously published articles, Farias Jr.'s book lacks a clear main argument. The

absence of the continuation of the historical trajectory of the teaching of Ancient History in Brazilian formal education throughout the 20th century is the prominent absence. However, the work finds coherence in its two subdivisions. The first two chapters provide a history of this trajectory, which is highly informative and explanatory, although interrupted in the 19th century. The following four chapters explore central themes regarding approaches and methodologies for teaching Ancient History in Brazilian schools, putting into dialogue the specific bibliography of Ancient History and studies on History teaching and even proposing concrete, practical techniques.

Unquestionably, Farias Jr.'s work is one of the most exciting and necessary results of that growth in interest in teaching History generated in the field of Ancient History by the impact of the first version of the BNCC. The permanence of themes from this field in the final version of the document cannot weaken this interest – on the contrary, it makes continuous reflection even more necessary, especially considering how much the final document maintains Ancient History in very traditional ways. Within this effort of critical reflection on the teaching of Ancient History in primary and secondary education, Farias Jr.'s book becomes unavoidable.

References

BARNABÉ, L. E.. *A História Antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impressos (1820-1865)*. Tese de Doutorado. Assis: UNESP, 2019a.

BARNABÉ, L. E. *A história universal entre a escrita da história e a travessia atlântica: Produção e circulação de compêndios escolares franceses e brasileiros (1820-1855)*. *Esboços: histórias em contextos globais*, v.26, n.43, 2019b, p.506-528.

FUNARI, P. P. (2012). *A renovação do ensino de História Antiga*. In: L. Karnal (Org.), *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

GUARINELLO, N. L. *Uma Morfologia da História: As Formas da História Antiga*. *Politeia: História e Sociedade*, v.3, 2003.

MOERBECK, G. *História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre a os mitos gregos antigos e a consciência histórica*. *Revista História Hoje*, v.7, n.13, 2018, p.225-247.

MOERBECK, G. *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, 21, 2021.