

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

LUCAS MATTHIESEN

**LUZ, CÂMERA, REPRESENTAÇÃO!: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES
HISTÓRICAS NO CINEMA ATRAVÉS DO DOCUMENTÁRIO HISPANIA UN
PRODUCTO DE ROMA (2004)**

ALFENAS/MG

2022

LUCAS MATTHIESEN

**LUZ, CÂMERA, REPRESENTAÇÃO!: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES
HISTÓRICAS NO CINEMA ATRAVÉS DO DOCUMENTÁRIO HISPANIA UN
PRODUCTO DE ROMA (2004)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em História Ibérica pela
Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração:
História Ibérica.

Orientador: Prof. (o) Dr. (o) Cláudio Umpierre Carlan

ALFENAS/MG

2022

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Matthiesen, Lucas .

Luz, câmera, representação! : um estudo das representações históricas no cinema através do documentário hispania un producto de Roma (2004) / Lucas

Matthiesen. - Alfenas, MG, 2022.

117 f. -

Orientador(a): Umpierre Carlan Claudio.

Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2022.

Bibliografia.

1. Cinema e História. 2. Representações Históricas. 3. Península Ibérica. 4. TICs. 5. Hispania Romana. I. Claudio, Umpierre Carlan, orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

LUCAS MATTHIESEN**LUZ, CÂMERA, REPRESENTAÇÃO! UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS NO CINEMA ATRAVÉS DO DOCUMENTÁRIO HISPANIA UM PRODUCTO DE ROMA**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Aprovada em: 7 de outubro de 2022.

Prof. Dr. Claudio Umpierre Carlan
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Nathalia Monseff Junqueira
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-MS)

Prof. Dr. Glaydson José da Silva
Instituição: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-SP)



Documento assinado eletronicamente por **Nathalia Monseff Junqueira, Usuário Externo**, em 10/10/2022, às 16:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Umpierre Carlan, Professor do Magistério Superior**, em 10/10/2022, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Glaydson José da Silva, Usuário Externo**, em 14/10/2022, às 13:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0824701** e o código CRC **AB514FB2**.

Para meus pais (in memoriam), meus irmãos e minha esposa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a minha família. À minha mãe (*in memoriam*), por todo o incentivo e auxílio nesta minha caminhada acadêmica, e a meu pai (*in memoriam*), que sempre acreditou em mim, e me motivou a chegar até aqui, como ele o fez. A vocês, gratidão pela formação que me proporcionaram realizar. Agradeço também aos meus irmãos, Matheus e Pedro, por estarem ao meu lado. Em especial, agradeço eternamente à minha companheira de vida, Ana Carolina Ramos Lopes Matthiesen por, na ausência de meus pais, me incentivar, me ajudar a continuar meu caminho, mesmo quando tudo parecia tão difícil, me lembrando sempre o porquê de eu ter chegado até aqui. Em seguida, agradeço a UNIFAL-MG, pelo acolhimento, pela minha formação que muito me ajudou e por tornar viável a elaboração deste trabalho. Sobretudo, minha gratidão ao meu orientador, mentor e amigo Prof^o. Dr. Cláudio Umpierre Carlan que, presente nesta caminhada desde a iniciação científica, contribuiu diretamente para toda minha formação acadêmica até então e na concretização deste presente trabalho. Agradeço também a todas as suas orientações, conselhos, correções de sempre que contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Por fim, mas não menos importante, agradeço ao Lucas do passado, que nunca desistiu de seus sonhos. Por mais difícil que pareceu ser, pôde concluir a elaboração deste trabalho que tanto almejava.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Na esteira dos estudos sobre História Ibérica na Antiguidade, o mesmo local que fabricou acontecimentos históricos, personagens, identidades sociais, também é o local onde se emitiu muitos ecos (alguns desses que ressoam até os dias presentes) sociais, políticos, jurídicos e culturais, que alteraram de maneira significativa o panorama do território com um simples fato histórico: A Conquista Romana da Hispania (218 a 29 a.C). Indo de encontro a este momento histórico, busca-se com o presente trabalho, por meio do uso de uma fonte audiovisual, o documentário histórico espanhol intitulado Hispania, un producto de Roma (2004), realizar uma análise documental onde se procura compreender, através do documentário como estudo de caso, quais são suas possíveis representações históricas a respeito do fato histórico, bem como compreender seus significados quanto a um produto sociocultural de ampla divulgação e a partir desta análise, produzir um OA que, atendendo as especificações quanto TICs (Tecnologia de Informação e Comunicação) se constituirá como um guia que seja capaz de mobilizar conhecimentos escolares para a análise fílmica, bem como mobilizar conhecimentos relacionados à prática escolar para além do conteúdo proposto.

Palavras-chave: Cinema e História; Representações Históricas; Península Ibérica; TICs; documentário; Antiguidade. Hispania Romana. Ensino de História.

RESUMEN

En la estela de los estudios sobre la Historia Ibérica en la Antigüedad, el mismo lugar que produjo hechos históricos, personajes, identidades sociales, es también el lugar donde se emitieron muchos ecos sociales, políticos, jurídicos y culturales (algunos de los cuales resuenan hasta nuestros días). .que alteró significativamente el paisaje del territorio con un simple hecho histórico: La Conquista romana de Hispania (218 al 29 aC). Frente a este momento histórico, el presente trabajo busca, a través del uso de una fuente audiovisual, el documental histórico español titulado Hispania, un producto de Roma (2004), para realizar un análisis documental que busca comprender, a través del documental como caso de estudio, cuáles son sus posibles representaciones históricas respecto al hecho histórico, así como comprender sus significados como producto sociocultural de amplia difusión y a partir de este análisis, producir una OT que, cumpliendo con las especificaciones en cuanto a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) será una guía capaz de movilizar saberes escolares para el análisis fílmico, así como movilizar saberes relacionados con la práctica escolar más allá del contenido propuesto.

Palabras clave: Cine e Historia; Representaciones Históricas; Península Ibérica; TIC; documental; Antiguo; Hispania romana; Enseñanza de la Historia.

ABSTRACT

In the wake of studies on Iberian History in Antiquity, the same place that produced historical events, characters, social identities, is also the place where many social, political, legal and cultural echoes (some of which resonate to the present day) were emitted. that significantly altered the landscape of the territory with a simple historical fact: The Roman Conquest of Hispania (218 to 29 BC). Going against this historical moment, the present work seeks, through the use of an audiovisual source, the Spanish historical documentary entitled *Hispania, un producto de Roma* (2004), to carry out a documentary analysis which seeks to understand, through the documentary as a case study, what are its possible historical representations regarding the historical fact, as well as understand its meanings as a sociocultural product of wide dissemination and from this analysis, produce an LO that, meeting the specifications regarding ICTs (Information Technology and Communication) will be a guide capable of mobilizing school knowledge for film analysis, as well as mobilizing knowledge related to school practice beyond the proposed content.

Keywords: Cinema and History; Historical Representations; Iberian Peninsula; ICTs; documentar; Antique; Roman Hispania; History Teaching.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | APRESENTAÇÃO | 8 |
| 2 | CAPÍTULO I: O GUIA ESCOLAR DE ANÁLISE DE DOCUMENTÁRIOS HISTÓRICOS EM SALA DE AULA | 14 |
| 2.1 | APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM..... | 15 |
| 3 | CAPÍTULO II: A CONQUISTA ROMANA DE HISPANIA (218 a 29 a.C) ATRAVÉS DO DOCUMENTÁRIO HISPANIA, UN PRODUCTO DE ROMA (2004): UMA DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS NO CINEMA | 51 |
| 3.1 | INTRODUÇÃO..... | 52 |
| 3.2 | POR QUE A CONQUISTA ROMANA DA HISPANIA?..... | 53 |
| 3.3 | POR QUE O USO DE UMA FONTE HISTÓRICA DE CUNHO AUDIOVISUAL COMO O DOCUMENTÁRIO HISTÓRICO?..... | 77 |
| 3.4 | CONCLUSÃO..... | 80 |
| 4 | CAPÍTULO III: AS TICS, O ENSINO DE HISTÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO MUNDO GLOBALIZADO, UMA DISCUSSÃO TEÓRICA | 82 |
| 4.1 | INTRODUÇÃO..... | 83 |
| 5 | PÚBLICO-ALVO | 102 |
| 6 | O PROBLEMA HISTORIOGRÁFICO DO OA | 103 |
| 6.1 | ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO | 103 |
| 6.2. | NOVO ENSINO MÉDIO..... | 107 |
| 7 | PROPOSTA DE ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 110 |
| 7.1. | ATIVIDADES DE AULAS | 111 |
| 7.2. | PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS | 112 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 113 |
| | REFERÊNCIAS | 115 |

1 APRESENTAÇÃO

Com os adventos da modernidade, a Revolução Industrial, aumento das interações intercontinentais, “descobrimientos” de regiões no globo antes inacessíveis, crescimento das redes de troca, ascensão constante dos sistemas mercantis de produção, o mundo começa a passar por uma configuração singular que, apesar destas relações existirem desde “sempre” (praticamente datam do paleolítico quando a espécie humana começa sua caminhada no planeta, por volta de 300.000 a.C). Neste contexto, em meados do século XIX mais precisamente, temos um mundo nunca antes conhecido desta magnitude: novos meios de comunicação começaram a surgir e se propagar (o telégrafo em 1760, o rádio e o telefone por volta de 1860, etc.), tornando o mundo mais unido, ou melhor dizendo, mais globalizado como nunca fora, e que possibilitou, como atesta Hobsbawn, na possibilidade de uma “Volta ao Mundo em 80 dias” imaginada pelo escritor francês, Júlio Verne:

O mundo em 1875 era, portanto, mais conhecido do que nunca fora antes. Mesmo em nível nacional, mapas detalhados (a maior parte iniciados por razões militares) podiam ser agora encontrados na maioria dos países desenvolvidos: a publicação do empreendimento pioneiro neste setor, os mapas da Inglaterra da Ordnance Survey – mas não ainda da Escócia e Irlanda – tinha sido completada em 1862. Porém, mais importante que o mero conhecimento, as mais remotas partes do mundo estavam agora começando a ser interligadas por meios de comunicação que não tinham precedentes pela regularidade, pela capacidade de transportar vastas quantidades de mercadorias e número de pessoas e, acima de tudo, pela velocidade: a estrada de ferro, o barco a vapor, o telégrafo.

Por volta de 1872, os meios de comunicação tinham chegado ao triunfo previsto por Júlio Verne: a possibilidade de fazer a volta ao mundo em 80 dias, evitando os inúmeros contratemplos que perturbaram o indomável Phileas Fogg. (HOBSBAWN, 1997, p. 67).

Esses processos tornaram a economia mundial dinâmica, competitiva e, ao mesmo tempo, mais interligada. Isso ocorreu porque os avanços tecnológicos melhoraram os serviços de comunicação e de transporte, tornando-os mais eficientes e facilitando a interligação entre regiões distantes do planeta. O tempo também passa a ser domesticado através do relógio e das jornadas diárias, as “novidades não eram mais

medidas em dias, ou no caso de lugares remotos em semanas ou meses, mas em horas ou mesmo em minutos.” (HOBSBAWN, 1997, p. 74).

Mais que isso, este processo, também chamado de globalização, fez com que distintas dinâmicas socioculturais tivessem contato uma com as outras, fazendo assim possível, que pessoas de uma determinada região do globo pudessem se comunicar com pessoas de outra parte de forma mais acessível e rápida do que os recursos que outrora se tinha disponível como já dito anteriormente.

E é neste contexto, com estas dinâmicas e avanços tecnológicos, que foi possível o surgimento e desenvolvimento, em meados do final do século XIX, do que chamamos de Cinema. Inicialmente, entendido como produto de entretenimento, o cinema revolucionou o que se tinha até então de fontes que buscavam narrar e apresentar a realidade social como o teatro, o texto literário, e até mesmo a fotografia, pois ele se estabeleceu quanto uma fonte documental trazendo consigo, uma exclusividade que, possivelmente, fora o motivo que o consagrou e o difundiu para todos os continentes do globo: a capacidade de capturar “imagens em movimento”.

No que diz respeito ao campo acadêmico, os estudos especializados a respeito do cinema só começaram a ganhar maior relevância na década de 70, quando começaram os primeiros trabalhos relacionando o campo da História com o Cinema, e é a partir daqui que começa a serem elaboradas diversas problemáticas e questionamentos a respeito do Cinema, não apenas como um produto de entretenimento, mas também como objeto de análise e interpretação histórica (houve contribuições anteriores à década de 70 de especialistas nos estudos do cinema, a respeito das possibilidades de diálogos com a história, no entanto não havia uma metodologia solidificada naquele momento que possibilita tecer proposições genuinamente históricas).

Uma vez, agora entendido quanto objeto de estudo pela História, o historiador começa a utilizar de metodologias de pesquisa do ofício histórico para questionar a fonte fílmica. Para tal, os historiadores passam a compreender, primeiramente, que é necessário que a pesquisa histórica se embrenha para além da análise apenas da imagem e do roteiro, para que se entenda de que maneira os filmes são construídos e como eles dialogam com a sociedade e sua realidade:

Um primeiro aspecto é o reconhecimento de que, tratado como documento histórico, o filme requer a formulação de novas técnicas de análise que deem conta de um conjunto de elementos que se

interpõem entre a câmera e o evento filmado. As circunstâncias de produção, exibição e recepção envolveriam toda uma gama de variáveis importantes que deveriam ser consideradas numa análise do filme. (KORNIS, 1992, p. 242).

Não obstante, essas novas técnicas de análise a serem utilizadas a fim de que se obtenha um estudo mais conciso e não superficial, leva a conclusão, hoje pelos historiadores, de que o cinema não é o agente possuidor da verdade incontestável dos fatos históricos retratados por ele, pois como fora dito e será mais bem desenvolvido, os processos pelos quais os filmes são construídos dizem, e muito, a respeito da realidade por eles representada. “Na base desta postura, evidentemente, está a recusa ao princípio de que a imagem é reflexa imediata do real, e que, portanto, ela traduz a verdade dos fatos.” (KORNIS, 1992, p. 242).

Sendo assim, a presente dissertação busca construir como um OA (Objeto de Aprendizagem) intitulado “Guia Escolar de análise de documentários históricos” para os alunos do Ensino Básico (Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) onde este guia será um tutorial para ensiná-los como assistir os documentários de cunho “histórico”, de uma perspectiva mais crítica, metódica e prática, buscando analisar e compreender como são retratados os fatos históricos a partir da visão daquela (e) dada (o) diretora (r) e suas construções representativas da realidade histórica retratada e seus ecos sociais.

Realizada esta breve apresentação, tendo como norte os estudos com as contribuições da Nova História sobre as possibilidades de pesquisa a serem realizadas através do par Cinema/História, adotando, entre outras concepções de apropriação histórica do cinema, a noção do Cinema quanto representação dos fatos históricos, sendo aqui estudados através de uma fonte audiovisual específica, o documentário histórico, chega-se à seguinte problemática e seus questionamentos: De que forma são construídas as representações históricas por parte das produções cinematográficas? De que maneira essas representações históricas criadas pelo documentário dialogam com a sociedade que o produziu? De que maneira o contexto histórico em que foi gerada a produção cinematográfica colaborou para a produção de tais representações? E, de que forma este conhecimento será disponibilizado aos alunos do Ensino Básico (Fundamental anos finais e Ensino Médio), fazendo uso das tecnologias e ferramentas de comunicação? Por fim, para responder a essas indagações, o presente estudo será realizado por meio do documentário histórico espanhol intitulado *Hispania, un producto*

de Roma (2004), o qual aborda a respeito do fato histórico conhecido como a Conquista Romana da Península Ibérica (219 a.C a 29 a.C). Este documentário, dirigido por Teresa Mora, é apenas um capítulo de uma renomada série na Espanha chamada de “*Memoria de España*”; Coordenada pelo historiador Fernando García de Cortázar.

Neste ínterim, o documentário será utilizado como estudo de caso para que seja produzido um material didático para auxiliar os estudantes a “treinarem seus olhares” ao assistir uma produção documental histórica (podendo ser ela um filme também) e compreender suas possíveis representações e os impactos sociais gerados pela sociedade que o fez.

Como organização do presente trabalho, o mesmo será desenvolvido em três capítulos essenciais de compreensão da pesquisa, na qual a primeira parte se tratará de apresentar o próprio Objeto de Aprendizagem, intitulado “Guia Escolar de análise de documentários históricos”. Nele constará os passo-a-passos para uma análise crítica, engajada e problematizadora das produções cinematográficas de gênero histórico, por parte do estudante, sob mediação do professor em sala de aula, levantando questionamentos pontuais a respeito da produção fílmica, no olhar do aluno, no que tange a obtenção de possíveis conclusões a respeito das principais problemáticas elencadas pelo presente trabalho. Ao final de todo o processo analítico, serão analisadas e discutidas em conjunto com o estudante.

Sendo assim, como um estudo de caso para demonstrar como este OA se apresentará perante o ambiente escolar e sua pertinência, será utilizado como análise neste trabalho o já citado antes cine documentário *Hispania, un producto de Roma* (2004).

Adiante, no capítulo II do trabalho, serão discorridos quais foram os embasamentos teórico-metodológicos utilizados na concepção da temática do OA, suas questões, seu desenvolvimento, bem como suas conclusões. Neste ínterim, como já citado antes, a temática vigente como apresentação do Objeto de Aprendizagem será a respeito da Conquista Romana da Península Ibérica (219 a 29 a.C), fato histórico escolhido por vários motivos, estes que serão apresentados nesta parte, onde é de fundamental importância no que tange, por exemplo, aos legados deixados que ecoam na sociedade ibérica até hoje, desde monumentos, hábitos, crenças e costumes. Pois, nas palavras de José Maria Blázquez, nunca houve um local com tanta influência romana como fora a *Hispania*.

Já faz muitos anos desde que T. Mommsen escreveu: Há muitos campos em que temos testemunhos de que a civilização romana penetrou na Espanha antes e com mais força do que em qualquer outra província do Império [...]. Se tivesse sido preparada em algum lugar para a República a terra para a obra histórico-universal do Império, a romanização do Ocidente estava precisamente na Hispânia [...]. [...] Hispania sempre foi considerada o baluarte do romanismo, como a província mais fundamentalmente romanizada do Ocidente [...] (BLÁZQUEZ, 1975, pp. 18-19, tradução minha).

E mais, esse fato histórico (como qualquer outro) contém muitos questionamentos a serem feitos, principalmente quando esses são apresentados através de uma fonte documental que vai para além do documento escrito, revelando assim, possíveis representações que, apesar de serem anacrônicas, não deixam de ter sua importância e relevância pelos novos significados nos quais adquiriu através de quem os fabricou.

Adiante, mas não menos importante, será realizada uma discussão teórica sobre o conceito de *romanização* e como tal é fundamental para que compreenda não só como os fatos históricos relacionados ao domínio romano sobre a *Hispania* foram construídos ao longo do tempo, mas também de que maneira os atuais estudos do final do século XX e início do XXI buscam tecer uma reinterpretação do conceito a fim de que não apresente apenas uma visão homogênea, singular e unilateral do fato histórico em questão e o quanto isso é importante na medida em que tais releituras irão auxiliar na desconstrução de estereótipos há tanto fixados no imaginário popular e tido como inquestionáveis.

Por fim, dentro desta discussão, será abordada qual seria possivelmente o significado de romanização que fora empregado no documentário utilizado no OA e seus questionamentos.

Ao final, no capítulo III, será abordada a construção e a aplicabilidade do OA apresentado no presente trabalho em sala de aula, bem como sua importância quanto à OA no ensino de História, e sua utilidade como recurso dentro das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Se considerarmos primeiramente que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos que proporcionam um novo modo de se comunicar, logo, entende-se o cinema e a produção cinematográfica como uma tecnologia de informação e comunicação na

medida em que esta apresenta uma nova maneira de se comunicar com a realidade mundana, que é por meio de suas construções representativas da realidade histórica. É possível entender estas construções representativas como um tipo de linguagem cinematográfica, o que também é parte da justificativa do porquê se foi utilizada a produção cinematográfica documental como fonte documental do presente trabalho.

Nas palavras de Bill Nichols, o cinema documentário possui uma voz própria na medida em que este se ocupa em apresentar interpretações da realidade de forma autônoma, valendo-se de mecanismos próprios, o que se torna ainda mais interessante ao apresentar uma proposta educacional utilizando este tipo de fonte histórica.

Como representação, tornam-se uma voz entre muitas numa arena de debate e contestação social. O fato de os documentários não serem uma reprodução da realidade dá a eles uma voz própria. Eles são uma representação do mundo, e essa representação significa uma visão singular do mundo. A voz do documentário é, portanto, o meio pelo qual esse ponto de vista ou essa perspectiva singular se dá a conhecer. (NICHOLS, 2016, p.73)

Ao fim desta parte III, será apresentado um cronograma de como tal OA será apresentado em sala de aula (temáticas, avaliações, questionamentos, atividades e resultados etc.).

Por fim, e não menos importante, chegam-se às conclusões obtidas e esperadas a respeito da elaboração e aplicação deste OA em sala de aula a fim de contribuir para a formação de alunos mais críticos, engajados e para um maior conhecimento e compreensão da História Ibérica e sua significação dentro do ensino de História.

**2 CAPÍTULO I: O GUIA ESCOLAR DE ANÁLISE DE DOCUMENTÁRIOS
HISTÓRICOS EM SALA DE AULA**

2.1 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

O objeto de aprendizagem a ser apresentado na presente dissertação é a elaboração de um itinerário educativo, um guia passo a passo de como analisar e interpretar, de maneira crítica e reflexiva, uma produção histórica feita pelo cinema. Busca, também, compreender quais foram as representações que tal fonte audiovisual criou a partir de um determinado fato histórico apresentado na película fílmica e de que forma aquela sociedade que a produziu dialoga com o fato histórico, os seus significados e sua credibilidade frente aquela sociedade.

A começar, o primeiro passo apresentado no itinerário educativo é a realização por parte do estudante (com todo o auxílio do professor como mediador) de uma “anamnese cinematográfica”. Ou seja, este deverá assistir ao filme (ou outro gênero audiovisual) sem quaisquer pretensões de cunho crítico ou analítico, a fim de que tome nota, primeiramente e apenas, de suas impressões “cruas e acríticas” antes de se ater, de fato, ao conteúdo fílmico. Suas impressões a priori serão de suma importância para a construção do conhecimento do alunado ao longo do estudo sobre a película.

A seguir, este(s) alunos se debruça(m) nos dados básicos a respeito da película cinematográfica como título da produção, gênero, ano de lançamento, duração, direção, roteiro, produção executiva, especialistas consultados (se houver), idioma, país de origem e making of. Tendo estes dados, o (a) estudante irá destrinchar cada um destes itens listados, buscando compreender de forma mais analítica e crítica o processo de criação e produção do filme e deve ter como finalidade compreender os possíveis porquês da produção do produto audiovisual por aquela determinada equipe, naquele determinado país, naquele determinado contexto histórico e sociedade e, conseqüentemente, seus ecos na sociedade.

Adiante, já com um pensamento mais analítico e crítico a respeito do filme, os (as) estudantes irão assistir novamente à produção cinematográfica. Mas, desta vez, tendo em mente aquilo que já pesquisaram com mais detalhes sobre a construção e produção da película, buscarão analisar de que forma as informações previamente adquiridas se relacionam com as construções representativas elaboradas na produção e contrastar com os fatos históricos documentados bibliograficamente referenciados a respeito (lembrando que o professor, em sala de aula, apresentará previamente o

contexto histórico da película de forma didática e explicativa de modo que os estudantes estejam a par do entendimento do contexto histórico em vigência).

Por fim, após as análises dos estudantes a respeito do filme, estes irão elaborar um parecer final, a posteriori, sobre suas novas impressões sobre a obra cinematográfica e apresentar à turma seus resultados e uma reflexão acerca da construção das representações sobre aquele determinado fato histórico e sua importância para aquela dada sociedade que o produziu, bem como o respaldo que este teve.

Assim sendo, este Objeto de Aprendizagem trilhará este itinerário educativo utilizando como estudo e análise de trabalho um fato histórico de grande relevância na Península Ibérica: a Conquista Romana da Península Ibérica.

A Conquista Romana da Hispania é um fato histórico de fundamental importância dentro dos estudos ibéricos, como um todo, na medida em que ele ocasionou uma série de transformações socioculturais inéditas na região. Essas transformações ocorreram de maneira tão intensa e profunda, que muitas características fundamentais que auxiliaram na solidificação da base sociocultural do que atualmente é a Península Ibérica podem ser vistas até a atualidade como templos, monumentos, crenças, línguas, costumes, tradições, artesanato, agricultura, economia e legislação.

No entanto, o dever do historiador não se limita apenas em estudar o passado por si só, uma vez que o passado e o presente estão continuamente ligados. É incoerente crer que passado e presente, pelo menos cientificamente falando, são tidos como ilhas isoladas uma da outra onde seus domínios são independentes e impossíveis de se comunicarem. Para se falar de passado é fundamental que se fale de presente e vice-versa.

A relação entre passado e presente é fundamental e se dá na medida em que o passado (dentro de uma delimitação espacial e temporal específica) não seria capaz de ser compreendido apenas por si só, se abstendo de críticas e desconstruções, mas sim em uma relação de mão dupla com o presente, onde este, por meio de estudos críticos de fontes e ressignificações, proporciona aos estudos relacionados ao passado novas problemáticas, perspectivas e novos significados. Estes ampliam e aprofundam o conhecimento histórico como um todo e, conseqüentemente, possibilita uma compreensão e um sentido mais conciso para se entender e pensar a realidade presente.

Sendo assim, a pesquisa da Conquista Romana da *Hispania* através do documentário procura sua relevância na medida em que se compreenda como tal

acontecimento é representado por uma fonte audiovisual de grande divulgação social, quais seriam os possíveis novos significados e entendimentos que o documentário busca trazer acerca da temática, e como esses contribuem para os atuais estudos dentro da área de História Ibérica.

Nas próximas páginas serão encontradas imagens do OA desenvolvido neste trabalho.



Guia Escolar da análise de Documentários Históricos



Por Lucas Matthiesen, graduado em História e
mestrando em História Ibérica pela Universidade
Federal de Alfenas (UNIFALMG)
2022

Apresentação

Olá, estudante do Ensino Fundamental e Médio! Me chamo Lucas Matthiesen! Sou professor de História. Fico feliz que tenha lhe chamado atenção este guia que elaborei com o maior cuidado e seriedade possível! Este guia foi elaborado para você, estudante. Lembrando que o professor estará disponível em sala de aula como um mediador do conhecimento de vocês, para auxiliá-los da melhor maneira neste guia.

Um dos principais motivos para o qual eu elaborei este guia foi devido a... vocês! Isso! Vocês! Mas calma que vou me explicar (rs). Logo que iniciei minha vida como professor, reparei que muito do conhecimento que trazia em sala de aula a respeito dos acontecimentos históricos, agentes participantes, cenários entre outros, vocês, estudantes, na grande maioria das vezes, apresentavam um conhecimento prévio vindo a partir de filmes, séries e documentários.

A partir dessa observação, vieram vários pensamentos a respeito disso como “De que maneira vou ensinar História se eles já sabem tanto?”

“Como vou “competir” com cada um desses meios de comunicação que apresentam a História de maneira tão interessante e atraente?”

Foi a partir desses pensamentos que cheguei a uma conclusão: “Porque, ao invés de buscar outra forma mais chamativa de se ensinar História eu os ensino a compreender a História que é transmitida pelo cinema?”.

Então foi neste momento que surgiu a ideia de desenvolver este guia como forma de ensiná-los a assistirem e analisarem, de maneira crítica, essas produções, entendendo como aquele fato histórico foi construído pelo diretor, seus elementos e significados. Assim, ao final deste guia, espero que você tenha a capacidade de enxergar aquela produção histórica de uma maneira muito mais profunda e, talvez, gostando ainda mais dela!

Antes de mais nada, é importante compreender que o intuito deste guia não é apresentar um único ponto de vista, pois dentro do campo da História, falar de únicas verdades é um grande perigo. Então, a proposta deste guia é apresentar possibilidades de análise que você, estudante, possa fazer.

No mais, faça um bom proveito deste guia!

O autor.

Sumário

Introdução

Passo 1: Primeiras Impressões

Uma “anamnese” da produção fílmica

Uma “anamnese” da produção fílmica –

Exemplo

Passo 2: Catalogando Informações

Ficha Técnica

Ficha Técnica – Exemplo de

preenchimento.

Passo 3: Recepção e Críticas ao Documentário- O Olhar Social

Reação do Público ao Documentário

Reação do Público ao Documentário –

Exemplo

Passo 4: Análise Documental – Representações Históricas

Representações Históricas

Análise das Representações Históricas –

Exemplo

Passo 5: Conclusões Finais

Conclusões sobre a produção documental

Referências

Sobre o autor



Introdução

Estudantes! Para exemplificar cada passo deste guia, utilizarei episódio de uma série documental espanhola: *Memoria de España* (Memória da Espanha), chamado de *Hispania, un producto de Roma* (2004). (Espanha, um produto de Roma).





01

PASSO Primeiras Impressões

Uma “anamnese” da
produção fílmica

Iniciamos nosso guia com uma anamnese fílmica, mas afinal de contas, o que seria uma anamnese fílmica? Anamnese, em termos médicos seria um registro de dados obtidos numa conversa inicial com o paciente.

No caso do cinema, isso seria, neste primeiro passo, suas primeiras impressões sobre o documentário histórico, ou seja, tudo o que você, estudante, fará é apenas assistir ao documentário e anotar suas primeiras impressões a respeito dele. Mas, note! Essas impressões devem ser objetivas! Buscando falar sobre os aspectos que mais lhe chamaram atenção na construção do documentário e de que maneira ele apresenta (e representa) o(s) fato(s) histórico(s) retratados, como você observará o exemplo a seguir:



Exemplo

“A princípio, o documentário procura apresentar o quão profundo foi o impacto da Conquista Romana na Península Ibérica (chamada pelos romanos de Hispania), bem como o processo de romanização do continente. E, para deixar evidente isso, ele vale de vários mecanismos, desde a encenação das batalhas, conflitos, representação dos personagens históricos, modos de vida, vestimentas, hábitos e costumes, até apresentação dos locais reais onde esses acontecimentos ocorreram. Faz uso de imagens aéreas, visões panorâmicas, objetos arqueológicos, monumentos e até mesmo de relatos de vários pensadores da antiguidade sobre esses acontecimentos, sendo no momento em que estavam acontecendo, ou postumamente.

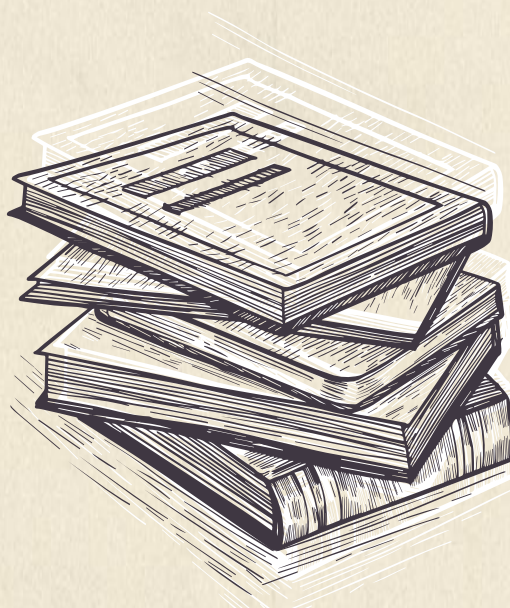
No entanto, talvez o fator que mais chamou atenção no documentário foi a tentativa mais fiel possível de representar a realidade daqueles momentos históricos como se estivéssemos vendo os acontecimentos in loco, ou seja, no local, como se fizessemos parte daquilo.”



02

PASSO

Catalogando
Informações



Estudantes! A partir desta etapa, iremos montar uma breve ficha técnica a respeito do documentário que está sendo trabalhado. Nela, deverá conter, prioritariamente: (caso tenha alguma informação que ajude na análise, poderá ser acrescentada).

Ficha Técnica

- ✓ Nome da obra
- ✓ Ano de produção
 - ✓ Duração
- ✓ País de origem
- ✓ Língua Roteiro
 - ✓ Direção
- ✓ Estúdio/ Rede de Transmissão
- ✓ Informações Extras (o que você considerou importante)



Ficha Técnica

Nome da obra: _____

Ano de produção: _____ Duração: _____

País de origem: _____ Língua: _____

Direção: _____ Estúdio/ Rede de Transmissão: _____

Roteiro: _____ Assessor Histórico: _____

Coordenador de Conteúdos Históricos: _____

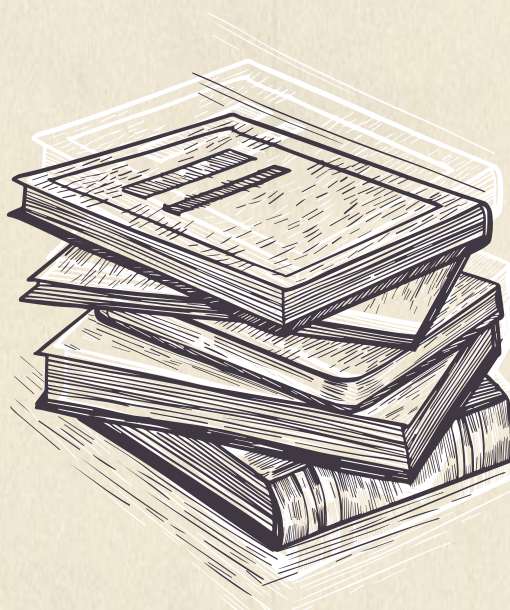
Sinopse:

Informações extras (o que você considerou importante):

03

PASSO

Análise do
documentário, propostas
e perspectivas



Agora, alunos, logo após a elaboração da ficha técnica, vocês farão uma análise de quem são os responsáveis pela produção: sua formação (se possível). Serão analisadas aqui informações sobre o documentário, como os discursos e falas, a fim de que se compreenda melhor os motivos que levaram a produção daquele documentário com aquela determinada temática, quais foram as motivações, etc.

Essa pesquisa pode ser realizada pelos tipos de fontes que achar necessário, desde que essas fontes possuam referências de qualidade. O professor irá auxiliá-los na busca dos sites e materiais necessários para tal pesquisa. De preferência, essa parte da pesquisa deverá ser escrita de uma até duas folhas.



Exemplo:

Ao realizar uma busca no currículo da parte escolhida da equipe de produção, constata-se que é uma equipe profissional de membros que já trabalham há tempos em suas áreas de atuação, bem como já participaram do desenvolvimento de vários programas e das mais diversas áreas, como cultura, esportes, no caso de Teresa Mora e Adolfo DufourAndía.

De encontro com essas informações, segundo o diretor do canal público La Primera (L1), Juan Menor, foi confiada esta tarefa de produção desta série documental. Sua "equipe mais brilhante", inclusive os catedráticos com maior prestígio e com experiência de trabalho com fontes audiovisuais, o que de certa forma, aumenta a credibilidade e qualidade da obra.

O grande objetivo desta série, segundo Fernando Garcia de Cortázar, é contar a história da Espanha com rigor. E, para tal, é interessante notar que, para a coordenação e assessoria dos conteúdos históricos tiveram destaque Jaime Alvar Ezquerro e o próprio Fernando García de Cortázar.



Exemplo:

No caso desses profissionais, como Jaime Alvar, houve um trabalho de cuidado na escolha de um profissional como assessor histórico, pois Jaime possui formação dentro da área de História. Ele foi professor catedrático da área de História Antiga na Universidade Carlos III de Madrid e responsável por inúmeros trabalhos na temática de História Ibérica. Isso vai de encontro com a premissa inicial, escrita no passo 1 sobre as impressões, onde dizia que o documentário tem um caráter que busca contar a História da forma mais "verídica" possível.

Sobre Fernando Garcia de Cortázar, ele é o coordenador de conteúdos históricos de toda a série, e o coordenador do projeto que levou ao desenvolvimento da série. Catedrático de História Contemporânea da Universidade de Deusto, Cortázar é um renomado pesquisador sobre a história da Espanha, tendo escrito diversos trabalhos sobre a história espanhola desde Atapuerca (cidade espanhola onde contém os registros mais antigos de habitantes da Península Ibérica), até os dias atuais. Além disso, recebeu...



Exemplo:

várias premiações ao longo de sua carreira por sua produção histórica e já ter dirigido uma produção documental histórica (1986) pela mesma emissora de televisão ao contar a história da guerra civil sem a censura do franquismo (A Guerra Civil Espanhola resultou de um confronto entre forças nacionalistas fascistas e comunistas, que passaram a disputar o poder na década de 1930.).

Ao ser entrevistado em 2003 a respeito da série espanhola "Memoria de España" que estava para estrear em novembro daquele ano, Cortázar deixa claro as intenções da série, de construir uma série que seja entretida, mas que acima de tudo, seja de instruir, de ensinar, pois ela está voltada para o público geral. Sobre este público, é um público que, nas palavras de Cortázar, nunca havia lido um livro de história, um público que vai desde os 14 anos de idade até a fase adulta, e será transmitida em um canal de alcance de uma audiência não especializada.

Ainda na entrevista, é interessante o quão importante era o caráter para Cortázar, de se contar a história por



Exemplo:

além do papel, pois para ele, se os historiadores continuarem se apegando apenas ao papel, e não aderirem o audiovisual, correrão o risco de não serem vistos.

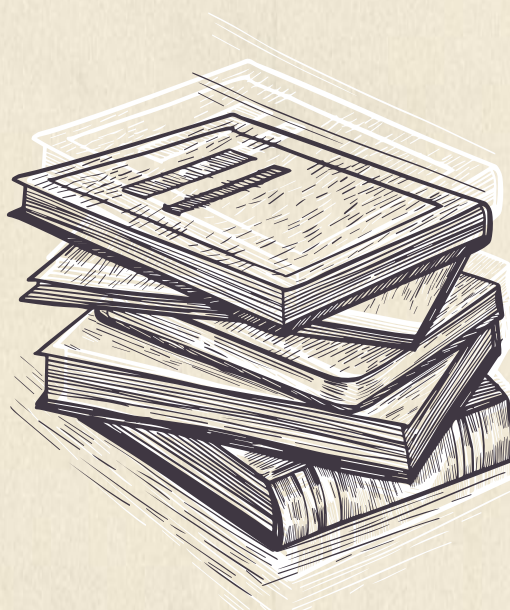
Por fim, importante dizer que o posicionamento de Cortázar quanto um historiador liberal, como o próprio disse, repercute na forma como as representações contidas no documentário são apresentadas.



04

PASSO

Recepção e críticas ao
documentário: O olhar
social



Alunos e alunas! Realizado o passo 03, agora vocês farão uma pesquisa buscando captar como foi a reação pública com a produção documental, compreendendo se houve aceitação e críticas, no intuito de se entender quais são os possíveis significados que aquele documentário traz para a sociedade que o produziu. Ou seja, qual a importância daquela temática para aquela população?



Exemplo:

A série documental teve uma recepção muito aceita pela sociedade espanhola, transmitida no horário de maior audiência (por volta das 22:00 local), a série documental chegou a ter uma audiência de 4,6 milhões de telespectadores, onde, na sua década de estreia chegou a se tornar a série mais assistida. Com uma média de 3.747.000 milhões de telespectadores, a série também concorreu a vários prêmios de destaque, dentre eles ATV e o MIP-TV 2004 em Cannes.

Como tudo não são flores, a série recebeu críticas pela sua primeira temporada, considerada "monótona", e seus episódios adoeceram de precipitação, segundo o diretor da Televisão Espanhola, Juan Menor. O partido nacionalista Galego também criticou o posicionamento político de Cortázar de ter apresentado uma ideia antinacionalista com a série, no entanto, o mesmo disse em entrevista que garantia que a série respeitaria a pluralidade identitária espanhola.

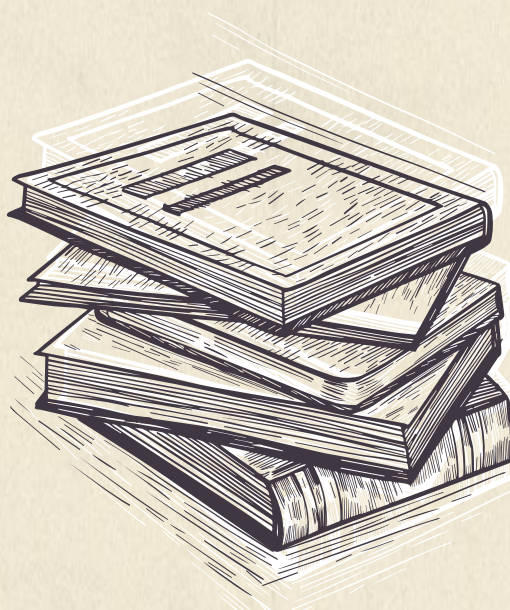
De uma maneira ou outra, não se pode negar que a série foi um tremendo sucesso comercial na Espanha. Apesar de alguns erros históricos e críticas, a série buscou entregar ao povo espanhol sua história de uma maneira nunca antes contada, e principalmente, que talvez foi seu maior trunfo, e triunfo, essa história foi apresentada às massas, desde os adolescentes a adultos, o que não só os entretela, como os instrui a terem uma melhor consciência sobre seu próprio país e sua própria identidade quanto espanhóis.



05

PASSO

Análise documental –
representações
históricas



Até este momento, caros alunos e alunas, vocês já começaram a notar que, em toda produção cinematográfica de cunho histórico, sempre há uma intenção, que vai além de apenas representar aquele determinado fato histórico?

Por meio das pesquisas realizadas e dos resultados obtidos, notem que a necessidade de se representar o passado, em História, muitas vezes perpassa por vários aspectos, sendo eles de cunho social, cultural, econômico, religioso e até mesmo, político.

Em História, há um campo de pesquisa que trata dessas “intenções”. Ele se chama “Usos do Passado”, ou seja: de que maneira que nos apropriamos da História, do passado, para um determinado objetivo no presente.

Bom, a partir daqui, entendidas as “intenções” da equipe cinematográfica em produzir a obra cinematográfica, com a pesquisa anterior, agora iremos ao passo III, onde faremos a captura dos principais momentos históricos representados e buscar analisar como essas representações foram fabricadas de acordo com a intencionalidade, agora já observada, da equipe.



Ceci n'est pas une pipe

Imagem-
Ilustração do
quadro do artista
surrealista belga
René Magritte
chamado “Ceci
n’est pas une
pipe”(1929)
(tradução: “Isto
não é um
cachimbo): Um
exemplo de uma
representação.



Imagem 1: Imagem aérea do Aqueduto de Segóvia, Segóvia, Espanha.

Análise 1 - Na abertura do documentário logo podemos ver uma filmagem aérea mostrando o Aqueduto de Segóvia, um dos, senão, o maior expoente arquitetônico romano que foi deixado (muito bem preservado por sinal) na Península Ibérica. Para começar este episódio, esta foi uma estratégia interessante de chamar a atenção do público para a imponência e capacidade arquitetônicas dos romanos e o quanto eles modificaram a paisagem local.



Imagem 2 - Mapa da *Hispania* no início da dominação romana, e sua respectiva divisão em *Hispania Citerior* (norte) e *Ulterior* (sul).

Análise 2 - Aqui, pode-se ver um aspecto interessante no documentário. É o de representar os mapas dos territórios e suas respectivas mudanças de maneira animada ao longo do documentário, de forma que consigam prender a atenção do telespectador sem apresentar apenas imagens estáticas, o que, para quem está assistindo pode ser, em alguns momentos, "monótono".



Imagem 3: Cena de um conflito entre os soldados romanos e celtiberos, povos préromanos que tiveram influências dos celtas e dos ibéricos.

Análise 3 - Nas cenas de lutas/batalhas, o uso de atores, todos trajados de acordo com as documentações e fontes da época, portando as armas que eram utilizadas, passam a sensação de veracidade de como esses conflitos eram travados. No caso da cena em questão, ao apresentar a inferioridade dos celtiberos frente ao armamento romano, o narrador fala das diversas vantagens que os celtiberos faziam jus como conhecimento do território, posicionamento estratégico, etc. Sendo assim, nesta cena a câmera filma, de maneira dinâmica, de um ângulo de cima para baixo, o conflito, onde o próprio ângulo da câmera atesta essa vantagem celtibera frente aos romanos.



Imagem 4- A presença do histórico líder lusitano Viriato (Lusitânia, 181 a.C. – Lusitânia, 139 a.C.)



Imagem 5– Estátua de Viriato na Cava de Viriato, na cidade de Viseu, em Portugal. Aparece na penumbra.

Análise 4 – A busca pela representação mais fiel possível de personagens históricos e suas façanhas é algo que o documentário explora bem. No caso de Viriato, são apresentadas também reconstituições de estátuas, como da Cava do Viriato, evidenciando a importância do líder que, segundo o documentário, é respeitado tanto entre os lusitanos como os espanhóis. O tamanho da imagem da estátua de Viriato na cena deixa clara essa mensagem trazida pelo documentário.



Imagem 6- Uma típica moradia dos povos pré-hispânicos representada pelo documentário.

Análise 6: Mais uma evidência da necessidade do documentário, bem de como toda a série, em contar, com rigor a história, fazendo o uso de todo o material histórico disponível para poder representar o que de fato ocorreu.



Imagem 7– Representação virtual do assentamento de Numancia .



Imagem 8– Animação mostra a estratégia do cerco romano que subjuguou e destruiu o assentamento de Numancia.



Imagem 9– Pintura Numancia (1881) de Alejo Vera y Estaca.



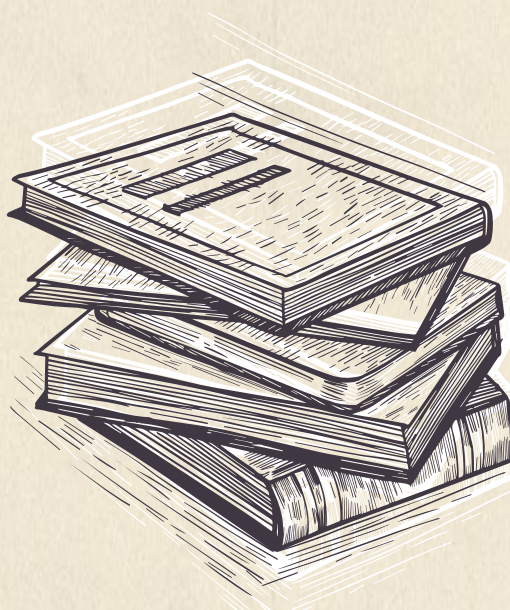
Imagem 10– O vestígios arqueológicos do assentamento de Numancia atualmente.

Análise 7: Para demonstrar as estratégias romanas de combate contra o assentamento de Numancia, último bastião dos celtiberos a cair em 134 a.C, fez-se o uso de animações computadorizadas de como o assentamento era, assim como a estratégia romana de derrotar os numantinos. Perante a derrota eminente, muitos que sobraram acabaram se matando para não serem capturados, como é representado na obra de Alejo Vera y Estaca, que aparece tomando praticamente a tela toda na cena da derrota numantina, elucidando ainda mais o horror que decorreu ali.

06

PASSO

Conclusões finais sobre a
produção
cinematográfica



Alunos e alunas! Vocês chegaram à última etapa do trabalho! Nesta parte, para finalizar, vocês escreverão uma breve conclusão a respeito do trabalho realizado por vocês. O professor irá distribuir uma folha para que vocês escrevam a respeito do trabalho, suas conclusões sobre essa “nova” perspectiva que vocês obtiveram sobre o documentário e sobre quais foram os pontos interessantes de fazer o trabalho e o que pode ser aprendido com ele.

A seguir, um modelo da folha onde deve ser escrito o texto final.



Tendo em vista tudo o que foi pesquisado até então, agora fica mais compreensível a proposta do documentário em apresentar a história de seu país a um público amplo, no intuito de se fazer permanecer um sentimento nacionalista pulsante, onde toda e qualquer pluralidade cultural espanhola é abraçada. O projeto da série completou o seu propósito que, com todo o preparo de uma equipe de mais de 200 profissionais, as tecnologias mais diversas, recursos abundantes e documentação vasta, nas palavras de Cortázar, pode passar ao público a imagem de um grande país, de forma entretida, para um grande público.

Sobre os aprendizados até aqui obtidos, com toda a certeza, é necessário aprender a “olhar” o documentário histórico de maneira mais crítica, uma vez que ele não só fala de fatos que aconteceram e pessoas reais, mas também como expressa a visão, a perspectiva que aquela equipe cinematográfica tem a respeito daquele fato histórico. Por fim, fica a confirmação de que documentários históricos dizem mais sobre a sociedade que o produziu do que de si mesmo.



Referências

Adolfo Dufour Biografy **IMDb**, 2006 Disponível em https://www.imdb.com/name/nm1580691/bio?ref=nm_ov_bio_sm Acesso em outubro de 2021.

Corporación Multimedia RTVE **Portada de RTVE.es**, Madri – Espanha, 2021. Disponível em <https://www.rtve.es/corporacion/en/>. Acesso em 17 de Outubro de 2021.

Fernando Garcia de Cortázar – Biografy. Wikipédia, 2021. Disponível em https://es.wikipedia.org/wiki/Fernando_Garc%C3%ADa_de_Cor%C3%A1zar. Acesso em 17 de Outubro de 2021.

Informe Semanal– El equipo Teresa Mora. Portada de RTVE.es, Madri – Espanha, 02 de março de 2010. Disponível em <https://www.rtve.es/noticias/20100302/teresa-mora/321704.shtml>. Acesso em 17 de Outubro de 2021.

Jaime Alvar Ezquerro. Departamento de Humanidade História, Geografía y Arte – Univesidad Carlos III de Madrid, Madrid – Espanha, 2021. Disponível em https://portaluc3m.es/portal/page/portal/dpto_hum_geo_hist_arte/miembros_nuevos/jaime_alvar_ezquerro Acesso em 17 de Outubro de 2021.

M. José Díaz de Tuesta. “Ya no se puede contar la historia sin imágenes” Entrevista: Fernando García de Cortázar – Catedrático de Historia Contemporanea Radiotv – El País, Madrid – Espanha, 08 de Março de 2003. Disponível em <https://elpaiscom/diario/2003/03/09/radiotv/1047164403850215.html>. Acesso em 17 de Outubro de 2021.

Miguel Ángel Villena El Nacional de Historia premia a um autor de massas – García de Cortázar de fiende uma visão conservadora de “España como nación”, Radiotv – El País, Madrid – Espanha, 27 de Outubro de 2008. Disponível em <https://elpaiscom/diario/2008/10/28/cultura/1225148402850215.html>. Acesso em 17 de Outubro de 2021.

Tenchu Baragaño ‘Memoria de España’ regressa a TVE-1 más “dinámica y divertida” – La serie documental compete com ‘El comisario’ y Emilio Aragón, Radiotv – El País, Madrid – Espanha, 29 de Novembro de 2004. Disponível em <https://elpaiscom/diario/2004/11/30/radiotv/1101769202850215.html>. Acesso em 17 de Outubro de 2021.

Tenchu Baragaño TVE-1 estrena ‘Memoria de España’, serie divulgativa de producción propia – Fernando Garcia de Cortázar coordina el proyecto de la cadena pública RadioTV – El País, Madrid – Espanha, 08 de Fevereiro de 2004. Disponível em <https://elpaiscom/diario/2004/02/03/radiotv/1075762802850215.html>. Acesso em 17 de Outubro de 2021.

Sobre o Autor



Lucas Matthiesen nasceu em Leme-SP, em 1994. É graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alfenas (2018). Atualmente, é professor da Rede Estadual e Municipal de Ensino. Lecionando a disciplina de história para alunos do Ensino Fundamental II e Médio. É mestre em História Ibérica pelo Programa de Pós-graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas (2022).

**3 CAPÍTULO II: A CONQUISTA ROMANA DE HISPANIA (218 a 29 a.C)
ATRAVÉS DO DOCUMENTÁRIO HISPANIA, UN PRODUCTO DE ROMA
(2004): UMA DISCUSSÃO TEÓRICO-CONCEITUAL SOBRE
REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS NO CINEMA**

3.1 INTRODUÇÃO

A Conquista Romana da *Hispania* é um fato histórico de fundamental importância dentro dos estudos ibéricos como um todo na medida em que ele ocasionou uma série de transformações socioculturais inéditas na região de maneira tão intensa e profunda que muitas características fundamentais que auxiliaram na solidificação da base sociocultural do que atualmente é a Península Ibérica, podem ser vistas até a atualidade como templos, monumentos, crenças, línguas, costumes, tradições, artesanato, agricultura, economia e legislação.

No entanto, o dever do historiador não se limita apenas em estudar o passado por si só, uma vez que o passado e o presente estão continuamente ligados. É incoerente crer que passado e presente, do ponto de vista científico, são tidos como ilhas isoladas uma da outra onde seus domínios são independentes e impossíveis de se comunicarem. Para se falar de passado é fundamental que se fale de presente e vice-versa.

A relação entre passado e presente é fundamental e se dá na medida em que o passado (dentro de uma delimitação espacial e temporal específica) não seria capaz de ser compreendido apenas por si só, abstendo de críticas e desconstruções, mas sim em uma relação de mão dupla com o presente. Por meio de estudos críticos de fontes e ressignificações, o mesmo proporciona aos estudos relacionados ao passado, novas problemáticas, perspectivas e novos significados que ampliam e aprofundam o conhecimento histórico como todo e, conseqüentemente, possibilita uma compreensão e um sentido mais conciso para se entender e pensar a realidade presente.

Sendo assim, a pesquisa da Conquista Romana da *Hispania* através do documentário espanhol *Hispania, un producto de Roma* (2004) procura sua relevância na medida em que se compreenda como tal acontecimento é representado por uma fonte audiovisual de grande divulgação social, e quais seriam os possíveis novos significados e entendimentos que o documentário busca trazer acerca da temática e como contribuem para os atuais estudos dentro da área de História Ibérica. A pesquisa realizada serviu de inspiração para a confecção de um OA que pudesse, não apenas colaborar com os estudos desta temática, de grande relevância sobre os estudos ibéricos, como também despertar o interesse dos alunos sobre este fato histórico de uma maneira tão atrativa e dinâmica, que é o cinema.

No caso dos fatos históricos, vale frisar que, devido à temporalidade histórica da Conquista Romana da *Hispania* ser ampla, os fatos históricos citados aqui analisados serão apenas aqueles apresentados no documentário, sendo eles a chegada ao território ibérico (218 a. C), as Guerras Lusitanas (155 a 139 a. C), Guerras Celtiberas (181 a 133 a. C), com destaque para a Guerra Numantina (154 a 133 a. C), visto que é o recorte sobre a qual a temática do objeto de estudo se propôs a abordar.

3.2 POR QUE A CONQUISTA ROMANA DA HISPANIA?

É costume popular dizer que o mundo não é movido por respostas, mas sim por perguntas. Dentro dos debates históricos isso não é novidade para os historiadores. Pelo menos deixou-se de ser a partir da década de 30, na França, com o lançamento da revista francesa *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (1929) por Marc Bloch e Lucien Febvre, onde deixou-se de pensar a história apenas como narrativa de acontecimentos (*événementielle*) e passou a entender a História com uma perspectiva mais crítica, nascendo assim a concepção de História-Problema.

E foi a partir desta concepção de História-Problema que hoje é possível questionarmos a documentação histórica, através de perguntas objetivas que procuramos, como historiadores, responder. E é neste sentido que se buscará responder o porquê o recorte histórico escolhido foi a Conquista Romana da *Hispania*.

Primeiramente, torna-se necessário abordar sobre o que foi este fato histórico e suas conjunturas históricas que transformaram radicalmente a paisagem sociocultural da Hispânia (Península Ibérica assim chamada pelos romanos). Como já dito anteriormente, há muito que ser dito deste fato histórico, portanto cabe nesta breve apresentação fazer um recorte histórico.

No contexto histórico das chamadas Guerras Púnicas, especificamente a segunda (218 a 209 a. C), o conflito bélico entre Roma e a cidade-estado fenícia Cartago, pelo controle do Mediterrâneo, termina com a vitória romana sobre Cartago com o acordo de rendição entre Públio Cornélio Cipião Africano e Aníbal. Porém, com o controle do Mediterrâneo Ocidental, os romanos rumaram para o território que seria o futuro expoente da conquista romana: a *Hispania*, como apresenta o historiador José María Blázquez:

¹Já faz muitos anos desde que T. Mommsen escreveu: Há muitos campos em que temos testemunhos de que a civilização romana penetrou na Espanha antes e com mais força do que em qualquer outra província do Império [...]. Se tivesse sido preparada em algum lugar para a República a terra para a obra histórico-universal do Império, a romanização do Ocidente, estava precisamente na Hispânia [...] [...] Hispania sempre foi considerado o baluarte do romanismo, como a província mais fundamentalmente romanizada do Ocidente [...] (BLÁZQUEZ, 1975, pp. 18-19, tradução minha).

Ao chegar no território Ibérico, na cidade grega de Ampurias e a total vitória sobre os cartagineses, o território foi dividido em 197 a. C em dois. O primeiro, chamado de *Hispania Citerior*, ficava ao norte do rio Ebro e o segundo, Hispânia Ulterior, ao sul. Nesse momento é que os romanos iniciam sua expansão pelo território ibérico, no entanto, vale ressaltar que, desde que chegaram, o processo de expansão e conquista da Hispânia, não foi pacífico, houve uma série de revoltas e reações contrárias ao domínio romano pelos povos pré-romanos que ali viviam, o que acabou por dar início, no ano de 194 a.C às chamadas guerras de resistência, sendo as principais as Guerras Lusitanas (155 a 139 a.C) e as Celtiberas (181 a 133 a.C).

Na Hispânia Ulterior, explode o conflito com os lusitanos em reação a autoridade do domínio romano que, apesar de algumas vitórias dos celtiberos, acabou ocorrendo, por fim, o domínio romano e praticamente o extermínio dos lusitanos. O grande destaque no conflito é pela presença de um líder unificador os lusitanos (um dos povos ibéricos pré-romanos que habitaram a região oeste interior da Península Ibérica desde a Idade do Ferro, onde atualmente se corresponde ao país de Portugal) chamado de Viriato (146 a.C), que formou uma resistência grande contra os romanos, e que de tal forma, foi retratado por autores do período como historiador Apiano de Alejandria (TOVAR, BLÁZQUEZ, 1975, p. 59).

Em 181 a.C tem início as chamadas Guerras Celtiberas, conflito esse que se desenrolou ao longo do século II a.C e dividido em três momentos. No primeiro (181 a 179 a.C) as tropas romanas procuraram barrar o poder militar celtibero na fronteira de Meseta com a Hispânia Ulterior e Citerior na Meseta Norte. No segundo momento (154

¹ [1] Hace ya bastantes años que T. Mommsen escribió: Son muchos los campos en que poseemos testimonios de que la civilización romana penetró en Hispania antes y con mayor fuerza que en ninguna otra provincia del Imperio [...] Si en algún sitio se había preparado por la República el terreno para la obra histórico-universal del Imperio, la romanización de Occidente, era precisamente en Hispania [...] [...] Hispania ha sido siempre considerada como el baluarte del romanismo, como la provincia más fundamentalmente romanizada de Occidente [...]

a 152 a.C), os romanos sofreram diversas derrotas nas mãos dos celtiberos, mas conseguiram fazê-los recuar para sua capital principal, Numancia. Na terceira e última etapa do conflito (154 a 133 a.C), também conhecida como Guerra Numantina se desenrolou ao longo de 21 anos. Após uma série de derrotas romanas pelos numantinos, fora convocado pelos romanos, em 134 a.C, o cônsul Públio Cornélio Cipião Emiliano Africano, para dar um ultimato no conflito que já se estenderá demasiadamente.

Com cerca de 60 mil pessoas, sendo destes 20 mil soldados e 40 mil aliados, Cipião reconhecendo que não poderia bater de frente com os numantinos, montou um cerco ao redor de Numancia, onde bloqueou toda e qualquer passagem de alimentos e suprimentos para os habitantes da cidade, desesperados. Os numantinos, tomados pela fome, além de pestes, muitos começaram a morrer e uma situação de caos se instaurou em Numância. Muitos habitantes de Numancia, para não se renderem aos romanos, cometeram suicídio, e neste momento cai a última grande resistência celtíbera à Hispania.

O historiador Apiano de Alexandria em *História de Roma sobre Ibéria* (2017, parágrafo 97), deixa evidente, até de maneira romantizada, o quão grande foram os feitos dos numantinos sobre os romanos, que resistiram até o fim, dando suas vidas por tal causa

²Tão grande era o amor pela liberdade e coragem que existia nesta pequena cidade bárbara. Pois bem, apesar de não ter nele em tempos de paz mais de oito mil homens, quantas e que terríveis derrotas infligiram aos romanos! Que tratados eles concluíram com eles em igualdade de condições, tratados que até então não haviam sido concedidos a nenhum outro povo pelos romanos! (APIANO, 2017, parágrafo 97, tradução minha).

Ao final de todo esse processo de conquista, no ano de 29 a.C, Roma precisava subjugar as últimas resistências pré-romanas no território que, desde 50 a.C se mantiveram independentes do domínio romano: os cântabros e os astúres. Após uma série de investidas contra os cântabros e os astúres, Roma os derrota e assim dá-se por completo a conquista da Hispânia, bem como sua romanização.

² Tan grande fue el amor por la libertad y el valor existentes en esta pequeña ciudad bárbara. Pues, a pesar de no haber en ella en tiempos de paz más de ocho mil hombres, ¡cuántas y qué terribles derrotas infligieron a los romanos! ¡Qué tratados concluyeron con ellos en igualdad de condiciones, tratados que hasta entonces a ningún otro pueblo habían concedido los romanos!

Agora, apresentado o contexto histórico e alguns dos principais momentos em que se deu a conquista romana da *Hispania*, será apresentado alguns possíveis “porquês” deste fato histórico ser de relevante importância dentro dos estudos ibéricos, bem como sua escolha na elaboração do OA para ter seu respaldo em nas salas de aula.

Quando o historiador pensa sobre o passado, ele não pensa sobre o passado como algo estático, finalizado, pode parecer estranho essa afirmação, de que não há um passado estático, pois o historiador, como dito anteriormente, está o tempo todo em contato com esse passado, não mais apenas como algo legitimador, que sirva de respaldo e justificativas para as ações humanas, mas também para compreender e dar significado a realidade presente, isso pode ser observado em algumas perspectivas históricas que buscam compreender de que forma o passado pode ser utilizado, para vários fins, a essa perspectiva história que damos o nome de “Usos do Passado”.

No entanto o historiador deve tomar cuidado com esse par passado/presente na medida em que, nas palavras do historiador Jacques Le Goff

Essa dependência da história do passado em relação ao presente deve levar o historiador a tomar certas precauções. Ela é inevitável e legítima, na medida em que o passado não deixa de viver e de se tornar presente. Esta longa duração do passado não deve, no entanto, impedir o historiador de se distanciar do passado, uma distância reverente, necessária para que o respeite e evite o anacronismo. (LE GOFF, 2013, p. 29).

Tomado este devido cuidado ao analisar o passado, falar sobre a Conquista Romana da Hispania, é entrar em contato com um passado, tão presente na memória e na identidade ibérica. Pois, mais que documentos escritos, relatos dos mais renomados historiadores, escritores que relataram tal fato histórico foram deixados para a posterioridade, muitos se perderam, e muitos também são baseados em representações, pois nem todos foram testemunhas oculares dos acontecimentos.

No entanto, aí reside, uma das maiores, senão a maior contribuição, dos movimentos renovadores do pensamento histórico científico que é a noção mais ampla do que se entende por “documento histórico”, não se restringindo apenas ao material escrito, como outrora a escola positivista insistentemente defendia. Isso possibilitou uma ampliação no trabalho do historiador para com análise das fontes, pois não é apenas de escrita que o homem deixou vestígios e registros de sua história e de seu legado, pois como explicita muito bem Lucien Febvre,

A história fez-se, sem dúvida, como documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem [...] Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com más ervas; com eclipses da lua e arreios; com peritagens de pedras, feitas por geólogos e análises de espadas de metal, feitas por químicos. Em suma, com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser (FEBVRE, 1949, p. 428 apud LE GOFF, 2013, p.105).

E é com essa possibilidade de análise mais plural das fontes documentais que podemos analisar, estudar e realizar a crítica documental, pois as fontes e documentos históricos não respondem por si próprios, eles necessitam de questionamentos, de provocações que jazem no íntimo do historiador em querer respondê-las. Há muito mais do que se imagina de legados e heranças romanas presentes na Península Ibérica. Como dito por Lucien Febvre, esta é a função social do historiador, estudá-las.

(...) Assim, para Lucien Febvre (1949): “A história recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os fatos passados, em função das suas necessidades atuais. É em função da vida que ela interroga a morte. Organizar o passado em função do presente: assim poderia definir a função social da história” (1949, p. 438 apud LE GOFF, 2013, p. 29).

É a partir desta crítica documental que se pode compreender mais desse passado ibérico, também sobre sua cultura material que, por sinal, se apresenta de maneira intensa e presente no território Ibérico, tendo gerado profundo impacto sociocultural na Península até o presente. Posto isso, coloca-se agora o impacto da conquista Romana da *Hispania*.

³Em nenhuma província a romanização foi promovida de alto a baixo com tanto vigor como aqui. Uma parte da Península, pelo menos, assimilou os costumes e a civilização romana, chegando a ser latinizada antes das demais províncias transmarítimas. (BLAZQUÉZ, 1975, p. 18, tradução nossa).

³ En ninguna provincia se fomentó la romanización de arriba a abajo tan energicamente como aquí. Una parte de la Península, por lo menos, se assimiló los usos y la civilización romanos, y hasta se latinizó antes de las demás provincias trasmaritimas. (BLAZQUÉZ, 1975, p. 18).

Monumentos, ânforas, estradas, cidades, estátuas, moedas, habitações, templos, esses são apenas alguns dos legados deixados por Roma na Península Ibérica. Sua cultura material é ampla e atesta o sucesso da conquista romana de tal forma que, no século XIX um conceito é criado para representar todo esse processo de conquista e mudança nas estruturas socioculturais de uma dada região tomada por Roma, este conceito é o da “Romanização”, conceito este que foi criado pelo historiador alemão Theodor Mommsen e que nas palavras de Norma Musco Mendes (2001, p. 28) o designa como

Um modelo para se considerar a mudança cultural iniciada com o domínio romano, numa dinâmica relacional entre as identidades culturais provinciais e a cultura romana. (...) Um processo de mudança socioeconômica multifacetada em termos de seu significado e mecanismo, implicando diferentes formas de interação cultural. (MENDES, 2001, p.28).

Esse conceito, descrito por Norma, logo mais adiante deste trabalho, será contextualizado e discutida sua historicidade para que se compreenda de que maneira se encaixa no presente trabalho, bem como este se apresenta no documentário em questão.

Para que se entenda os porquês do efetivo (e não simples) processo de romanização da Península Ibérica, é importante que se tenha bem explicitada quais foram as causas do sucesso romano para atingir tal feito. Segundo Blázquez (1975, p.19), podemos entender que a profundidade com que este processo ocorreu, se deve à:

- 1) Presença do exército romano no território ibérico;
- 2) A criação de centros itálicos e colônias, desde a época dos Cipiões;
- 3) A concessão do direito de cidadania pelo imperador romano;
- 4) O sistema administrativo implantado por Roma;
- 5) A construção de vias e;
- 6) O uso do latim como língua oficial;

Vamos brevemente, analisar esses pontos, mas antes é importante salientar que o processo de romanização da Península Ibérica, não se deu de maneira homogênea, ou seja, não são todas as localidades que “cederam” ao processo, como explicita bem Tovar e Blázquez (1975, p. 159)

⁴A Hispânia Bética e Mediterrânea, que desde os tempos pré-históricos estava aberta às correntes colonizadoras do Oriente e que recebera mercadores gregos e púnicos, foi a mais rapidamente assimilada por Roma.

O interior e o noroeste da Hispânia, onde populações de origem indo-europeia foram impostas, ou onde situações culturais muito primitivas foram preservadas, manteve formas subdesenvolvidas de gado e agricultura e um espírito de guerreiro feroz. (BLÁZQUEZ, TOVAR, 1975, p. 159, tradução nossa).

A começar da presença do exército romano no território ibérico, este fato foi de grande relevância para o processo de conquista, pois esses exércitos, tinham como função a garantia de ordem e a expansão territorial frente ao território ibérico. Alguns governantes conseguiram, desde 196 a.C, atingir medidas que garantiram a paz durante um tempo na hispânia, como o cônsul Tibério Semprônio Graco, por pelo menos 40 anos até o início das Guerras Celtiberas e Lusitanas. (Blázquez, 1975, p. 68).

Com a eclosão das Guerras, o exército romano, ao longo do período contou com vários abastecimentos de soldados enviados por Roma para subjugar os nativos, onde, nas palavras de Políbio, historiador grego que fora fonte ocular dos acontecimentos, acompanhando as campanhas militares, descreve que essas guerras poderiam ser chamadas de “Guerras de Fogo” (Políbio, XXXV, 1 apud Blázquez, 1975, p.68), pois onde terminava um conflito, logo iniciava outro, como focos de um incêndio. No mais, os exércitos romanos tornaram possível o projeto de Roma da conquista do território ibérico e sua romanização.

No que se refere aos centros itálicos e as colônias, essas localidades foram de grande importância, principalmente para os exércitos romanos, no que tange a estabilização de bases e localidades onde os romanos puderam se estabelecer, se organizarem e aumentar sua influência território adentro.

Dessas localidades, destaca-se a cidade de Tarraco, que foi a primeira cidade onde os romanos se fixaram no território ibérico, local onde desembarcaram e ponte entre o mundo ibérico e o resto do império: “Tarraco (...) foi a grande cabeça de ponte da conquista romana: local de desembarque, ponto escolhido para o inverno do exército

⁴ La Hispania bética y mediterranea, que desde la prehistoria estuvi abierta a las corrientes colonizadoras del Oriente, y que había recibido comerciantes griegos y púnicos, fue la más rapidamente assimilada por Roma.

La Hispania interior y del noroeste, donde poblaciones de estirpe indoeuropea se habían impuesto, o donde se conservaban situaciones culturales muy primitivas, mantenía formas de ganadería y agricultura poco desarrolladas y un fiero espíritu guerrero.

conquistador e residência dos pretores (...) (Blázquez, 1975, p. 40)”. Além de Tarraco, outra cidade de destaque, fundada pelo representante do imperador Octávio Augusto, Públio Carisio, é Augusta Emerita que serviu como assentamento das legiões romanas de *V Alaudae e X Gemina*.

Como centro administrativo de grande importância, *Itálica*, foi a primeira cidade de fato romana fundada na Hispania, ganhando na época de César Augusto (27 a 14 a.C) estatuto de cidade, podendo, inclusive, produzir moedas. Mais adiante, no governo do imperador Adriano (117 a 138 d.C), a cidade ganha o status de colônia romana, passando a se chamar *Colonia Aelia Augusta Itálica*.

A concessão da cidadania romana aos habitantes que viviam na península ibérica antes da chegada dos romanos fora outro fator de destaque no processo de romanização, uma vez que, cedido este direito, eles de fato, se tornam cidadãos romanos, valendo de direitos e deveres dentro da república e posterior império. Essas concessões de cidadania eram feitas já desde a chegada dos romanos no território ibérico, o que ajudou a ampliar ainda mais o controle do território e sua influência política e cultural.

O sistema administrativo romano sofreu diversas mudanças ao longo de todo o processo de conquista, desde a divisão das Hispanias Citerior e Ulterior (por volta de 205 a.C), indo para a divisão em províncias por Augusto ao final do domínio romano (27 a.C) em Tarraconense ao norte, indo até os Pirineus, a Bética ao sul e a Lusitânia a oeste, entre os rios Douro e Guadiana. Importante destacar que (Blázquez, 1975, p. 54), quase todas as cidades da Hispânia ainda possuíam uma estrutura semelhante aos agrupamentos pré-românicos, no entanto algumas localidades como a Bética possuíam pelo menos 200 municípios.

Outro ponto importante é a relação dos romanos com os povos locais, onde foram feitas parcerias no intuito de ganho de influência e possibilidade de maior administração territorial segundo suas regras.

As estradas e vias romanas se constituíram desde o início do processo de conquista da Hispânia, como vértebras do território, ligando praticamente todos os locais, de Cádiz ao Pirineus, de Asturias até Murcia, cobrindo toda a faixa do atlântico a oeste e do mediterrâneo a leste. As principais vias que existiam eram a Via Lata, que cortava o oeste espanhol de norte a sul, a Via Augusta é a estrada com maior comprimento de toda a Hispânia, com aproximadamente 1500 km de extensão. Interessante notar que, como um grande legado romano para a posterioridade, as

estradas romanas serviram como um modelo na construção das autoestradas da Espanha e de Portugal.

Por fim, se fizermos um levantamento sobre os principais legados deixados pelos romanos, e que mais impactaram a contemporaneidade que, por via, nos influenciou diretamente, certamente, o latim possui este crédito. Dando origem posteriormente a 4 línguas derivadas, chamadas de românicas. É o caso do português, o espanhol, o italiano, o francês, o galego e o castelhano.

Compreender o latim como uma língua que fabricou identidades sociais e especificidades culturais, é extremamente importante para se compreender nossa sociedade, bem como nossa identidade. Pois, geograficamente falando, o Brasil se situa na região do continente americano intitulada de América Latina, já que fomos colonizados por um país de origem linguística latina, a herança vem diretamente dos romanos.

Entender a importância do latim em nossa sociedade é compreender muito de terminologias, palavras e expressões que estão presentes em nosso cotidiano, é compreender muitos textos que estão em seu idioma original, o latim, o que é de grande importância, pois como atesta Funari (2019, p. 4) “A História faz-se com documentos lidos e compreendidos no original, motivo pelo qual esse conhecimento do latim e do galego-português e do castelhano é fundamental também para a História.”. Fazendo um adendo, é importante notar que, essa herança do latim se encontra até nos textos acadêmicos através das expressões científicas como *ibidem*, *apud idem*, etc.

E o meio do nosso sistema de ensino, este tão pouco foge deste legado latino, pois muitas das obras que entramos em contato na lista das referências para os vestibulares do país, encontramos autores e obras de origem latinas, além dos nomes presentes no sistema taxonômico do botânico Carl Lineu na área de Biologia.

A disseminação de conceitos básicos para os alunos ajuda a formar uma cidadania bem-informada e crítica. Não à toa, o Auto da Barca do Inferno (1531), de Gil Vicente (1465-1536), com sua crítica social e referências clássicas como Luciano e seu Diálogo dos Mortos (século II d.C.), é presença recorrente nas leituras escolares e para uma compreensão fundamentada há necessidade de tratar do latim (e do grego!), da mitologia antiga, das literaturas ibéricas, da História Medieval Ibérica e muito mais. (FUNARI, 2019, p. 4).

Até aqui, foram apresentados alguns porquês do êxito da conquista romana da Hispania, e como essa mudança alterou não apenas a realidade sociocultural local, como produziu vários legados. No entanto, é importante fazer uma observação no que diz respeito ao fato de que este impacto causado por Roma à realidade ibérica, também foi uma via de mão dupla, pois, apesar de aqui ter sido apresentado as séries de conflitos e vitórias romanas, vale lembrar que a história é um campo de disputa de narrativas, não fazendo dela uma única história.

Sendo assim, vale ressaltar alguns pontos que também impactaram os romanos no processo, como as perdas de tropas ao longo da campanha de conquista, como evidencia, novamente Blázquez:

⁵O impacto da Hispânia em Roma não foi apenas positivo; as frequentes derrotas, as peculiaridades das guerras e o sangramento prolongado dos homens, tiveram uma influência extraordinária em Roma durante esses anos. Calcula-se que na Hispânia morreram de 150.000 a 200.000 homens ⁸, o que contribuiu poderosamente ao desaparecimento da classe média romana, da qual o exército foi alimentado, o grande fenômeno que, do ponto de vista socioeconômico, caracteriza o mundo romano do século II. (BLÁZQUEZ, 1963, p. 184, tradução nossa).

Outro importante fator apontado pelo autor é o fato de que as Guerras Celtiberas e de Numância tiveram um significado muito maior do que apenas a “vitória” romana, uma vez que talvez, o que eles expuseram, foi muito maior do que apenas seus exércitos ou suas táticas em campo: acima de tudo, ficara em cheque a reputação de Roma.

⁶A importância das guerras celtiberiana e numantina foi grande em outro sentido, pois descobriram a situação degenerativa em que se encontrava o exército, a inépcia da oligarquia dominante e o processo de desintegração moral da classe dominante e do exército; eles trouxeram à luz as mesmas doenças da sociedade

⁵ El impacto de Hispania en Roma no fue sólo de signo positivo; las frecuentes derrotas, las peculiaridades de las guerras y la prolongada sangría de hombres influyeron extraordinariamente en Roma durante estos años. Se calcula que en Hispania perecieron de 150.000 a 200.000 hombres ⁸, lo que contribuyó poderosamente a la desaparición de la clase media romana de la que se nutría el ejército, el gran fenómeno que desde el punto de vista económico-social, caracteriza el Mundo Romano del siglo II.

⁶ La importancia de las guerras celtibéricas y numantinas fue grande en otro sentido, pues ellas descubrieron la situación de degeneración en que se encontraba el ejército, la ineptitud de la oligarquía dominante y el proceso de desintegración moral de la clase dirigente y del ejército; sacaron a luz las mismas enfermedades de la sociedad que la guerra contra Iugurta 11.

que a guerra contra Iugurta. (GIANNELLI, 1955, p. 496 apud BLÁZQUEZ, 1963, p. 186, tradução nossa).

Até esta ocasião, fora apresentado o contexto histórico descrito no documentário, algumas discussões sobre o impacto do processo de *Romanização* dentro do território ibérico, bem como seu legado presente atualmente em vários contextos sociais, culturais e arquitetônicos da Península Ibérica. Contudo, estas discussões pouco se sustentarão se não forem realizadas e discutidas as seguintes indagações: “Afinal de contas, o que é a *Romanização*?” e “De qual *Romanização* se discute o documentário?”

Essas perguntas são fundamentais na medida em que suas respostas buscam dar um sentido mais amplo para a importância para se discutir a conquista romana na Península Ibérica. Pois, compreender este conceito histórico, seus significados e críticas, colabora para clarear como as atuais visões sobre tal fato histórico são retratadas, em especial, dentro da sala de aula e através do material didático, e como o estudo da análise de documentários históricos possa contribuir para novas perspectivas a respeito da temática e quais limites tais conceitos assumem.

Contextualizar seu momento de criação, as atitudes políticas daqueles que utilizaram-no e seu posterior desenvolvimento, como fazem ambos em seus respectivos estudos, é uma metodologia que nos leva a refletir sobre a historicidade do conceito e seus limites. (FUNARI, GARRAFFONI, 2004, p.12).

No entanto, vale ressaltar que o intuito neste momento não é esgotar essa discussão conceitual neste trabalho, mas tecer uma breve apresentação sobre o conceito em si, fazer uma discussão sobre a historicidade do conceito, bem como o contexto histórico que o engendrou e qual é, ou quais são, os possíveis significados que este conceito se apresenta dentro do documentário trabalhado, a fim de que se compreenda as diferentes perspectivas históricas se desprendendo de uma visão acrítica da História.

Empregado pela primeira vez no século XX pelo historiador inglês Francis J. Haverfield (1860-1919) em concordância com os pressupostos teóricos do historiador alemão Theodor Mommsen, o conceito de *Romanização* designava, basicamente, o processo pelo qual se deu “o desenvolvimento do Império Romano e seu alcance em distintos territórios” (FUNARI; GARRAFFONI, 2004, p. 12). O emprego do conceito visava explicar todo o processo de dominação e conquista que se deu, a partir do período de expansão da República Romana e Império.

Pois bem, essa concepção primária da *Romanização* (primária pois o conceito sofre de várias alterações de significado ao longo do século XX) possui uma origem e uma explicação do seu caráter soar tão “imperialista” por parte dos romanos sobre os outros povos: O Imperialismo Britânico do século XIX e XX. Mas diante a isso, pode-se ser indagado o seguinte questionamento: “Qual a relação do Império Romano para com o Império Britânico?”. Antes de responder tais perguntas, é preciso que se entenda que aqui compreende-se por imperialismo segundo o “Dicionário de Conceitos Históricos” (2004) por

Desse amplo debate, o imperialismo se define como um período histórico específico, que abrange de 1875 a 1914, quando a Europa Ocidental passou a exercer intensa influência sobre o restante do mundo. O conceito designa também o conjunto de práticas e teorias que um centro metropolitano elabora para controlar um território distante. (SILVA, H; SILVA, K, 2004, p. 218).

Para entender o porquê de tal relação concebida entre ambos os impérios, é importante se observar o que acontece no contexto histórico europeu no qual o conceito fora empregado, os movimentos nacionalistas do século XIX na Europa. Podemos dizer que é natural que indivíduos e sociedades busquem seu “espaço”, no qual se identifiquem e possam criar um sentimento de pertencimento para com aquele local, uma identidade própria, e este “local” histórico no qual buscava esses ideais de pertencimento cultural (no caso do presente trabalho) foi na Europa Ocidental: ⁷“Este processo de recorrer ao passado para informar o presente pode ser considerado circular por natureza, pois, ao recorrer ao passado, os indivíduos seletivamente o apropriam e reinventam-no” (HINGLEY, 1996, p. 35, tradução nossa).

Muitas nações buscavam compreender o que eles eram, o que significa pertencer a esse ou àquele país, quem era considerado pertencente àquela nação, quem não era, e principalmente, qual a origem daquela população. Para responder tais questionamentos, os países europeus ocidentais se voltaram para o único local possível de se encontrar as respostas para tais questionamentos: o passado.

E foi nessa esteira de acontecimentos que muitas nações europeias, no caso do presente trabalho, o Império Britânico, estavam na busca de um passado que os

⁷ This process of drawing on the past to inform the present can be considered to be circular in nature as, in drawing on the past, individuals selectively appropriate and re-invent it.

legitimasse como povo e conferisse credibilidade à sua identidade sociocultural, onde esse passado fora encontrado na Roma Clássica.

O contexto do Imperialismo Britânico somado às doutrinas raciais do século XIX, bem como a certeza de que eles possuíam de uma descendência romana, colaborou para configurar a noção entre os ingleses de que o progresso e a civilização só poderiam chegar sob liderança imperial onde os ingleses, da mesma forma que os romanos, obtinham para si mesmos, o fardo de levarem a civilidade e os bons costumes para os povos bárbaros do mundo. (FUNARI, GARRAFFONI, 2004, p. 12).

Também teorias racistas, como o darwinismo social, tiveram importante papel na justificação da dominação imperialista, ao defenderem a superioridade dos povos brancos sobre os povos de cor. A “raça branca”, que se atribuiu o status de raça superior, assumiu, a partir dessas teorias, a missão civilizadora de levar progresso, desenvolvimento e civilização àqueles povos que considerava incivilizados e racialmente inferiores. (SILVA, H; SILVA, K. 2004, p. 219).

Assim sendo, o conceito de *Romanização* surge a partir de uma premissa imperialista e que se pautou em um binarismo já conhecido pela historiografia: civilização/barbárie, onde o Império Britânico possuía este caráter civilizador perante a outras sociedades ditas “não civilizadas”, da mesma forma que ocorreu para com os romanos em relação aos chamados “bárbaros”

Tal associação entre os romanos e os britânicos era de forma profunda que, desde o século XVIII, já se falava sobre os paralelos entre o Império Romano e o Império Britânico. O historiador e arqueólogo britânico especialista na Britânia Romana, Richard Hingley, deixa evidente o fato de que esse paralelo fora de tal forma mergulhado no senso comum inglês ao ponto de que as classes sociais mais altas (em especial, os Eduardianos e os Vitorianos) chegaram a comparar a ascensão e queda do Império Romano a uma possível ascensão e queda do Império Britânico, algo de muito orgulho para eles.

Durante o século XIX, os conceitos helenísticos continuaram a ser usados para ajudar a definir uma série de conceitos políticos, atividades sociais e estilos de construção (Turner 1981, 1989). Uma imagem rival também existia, identificando a ascensão e queda de Roma como um ponto de referência recorrente para a virtude britânica, o Império Britânico e o futuro declínio britânico (Hynes 1968, 24-7; Harris 1993, 247-8). (HINGLEY, 1996, p.35, tradução nossa).

Praticamente em todos os setores da sociedade, o propósito moral britânico era associado continuamente com o romano. No entanto, foi nas classes sociais mais altas que essas ideias se viram com maior intensidade: os historiadores e arqueólogos da era Eduardiana e Vitoriana, analisados por Hingley, buscavam uma constante associação dentro desse paralelo aqui apresentado. Muitos políticos e educadores levavam essas perspectivas para o sistema educacional desde a língua e a literatura clássicas até mesmo os conceitos greco-romanos.

Contextualizado, brevemente, o momento histórico no qual se deu a concepção e o desenvolvimento do conceito de *Romanização*, neste ponto, faz-se necessário discutir os diferentes significados pelos quais o conceito passou a ter, bem como suas mudanças e críticas.

Francis Haverfield (1860-1919), professor da Universidade de Oxford, historiador positivista e arqueólogo, foi um dos primeiros a trazer o conceito de *Romanização* em sua maior obra, intitulada “*A Romanização da Britânia Romana (tradução minha)*”, quanto um fenômeno britânico, nas palavras de Carlan (2010, p.155) e estabelecendo este paralelo romano-britânico até então contextualizado aqui. Ou seja, para Haverfield, a *Romanização*, no geral, visa extinguir a distinção entre romanos e provinciais, bem como o processo não “destruiu” de maneira única, os aspectos culturais nativos.

O trabalho de Haverfield traçava dentro do conceito noções muito utilizadas no século XIX e início do XX: a de progresso e de desenvolvimento. Ou seja, Haverfield

⁸visualizou a romanização como direcional e progressiva, a processo pelo qual grupos sociais nativos na Grã-Bretanha romana se tornaram cada vez mais 'Romano'. A conquista e a romanização do Império Romano também teve um conteúdo moral positivo (...) (HINGLEY, 1996, p. 39, tradução nossa).

Perante o exposto, a partir da concepção imperialista, progressista e positivista apresentada por Haverfield sobre o conceito de *Romanização*, os estudos sobre a cultura romana, neste viés, se inseriram em um estereótipo profundo e cheio de limitações, onde privilegia uma elite social em prol das camadas mais baixas da sociedade romana,

⁸“Haverfield visualized Romanization as directional and progressive, the process by which native social groups in Roman Britain became increasingly ‘Roman’. The conquest and Romanization of the Roman Empire also had a positive moral content (...)”.

traçando um grau de oposição dentro do binarismo já explicitado aqui, que resiste até hoje dentro de algumas linhas de pesquisa e materiais didáticos

O conceito de Romanização, como vem sendo aplicado nos estudos sobre a Antigüidade, apresenta limitações, pois faz prevalecer os ideais da elite romana, cristalizados na oposição bárbaros/romanos. Nestas interpretações, as camadas populares, quando aparecem nos argumentos, são consideradas prolongamentos da moral, predominante entre os membros da elite romana e, muitas vezes, apresentadas como volúveis ou sem vontade própria. (FUNARI, GARRAFFONI, 2004, p. 13).

Dentro dessa esteira de debates sobre o conceito, a partir do século XX e principalmente na sua segunda metade, o contexto dentro dos estudos históricos sobre a civilização romana se alterava: com o advento da chamada “*Nova História*”, a “*História Cultural*”, os processos de descolonização e o grande crescimento de autores e produções pós-coloniais, as concepções que se tinha até então apresentadas pelo conceito de *Romanização* já não se sustentavam mais.

Obras de teoria pós-colonial ilustram a variedade de visões diferentes da situação colonial ou imperial por parte dos povos nativos e membros das potências colonizadoras.

(...) A agenda de grande parte da literatura pós-colonial parece estabelecer imagens alternativas da situação colonial; imagens que diferem daquelas produzidas pelas sociedades imperiais. (HINGLEY, 1996, p. 40, tradução minha).

Agora, com essa nova conjuntura de acontecimentos, novas correntes das ciências humanas e sociais se interdisciplinarizando, a reformulação e ampliação da noção de “fontes históricas”, os

estudos das sociedades antigas trouxeram para cena as mulheres, os libertos ricos e pobres, os escravos, os bandidos, as prostitutas, baixo escalão do exército, camponeses, enfim, os sujeitos que, até então, tinham sido amontoados sob o rótulo de povo ou excluídos dos discursos sobre o passado. (FUNARI, GARRAFFONI, 2004, p.18).

A visão progressista, teleológica do conceito precisava ser revista e criticada, e é dentro desses contextos em que se destaca a colaboração dentro desses estudos do já citado, arqueólogo e historiador inglês Richard Hingley e da historiadora e professora de patrimônio ambiental na Universidade de Stirling, Sian Jones.

As contribuições do trabalho de Hingley para com a Arqueologia Clássica e a História de Roma são fundamentais na medida em que o historiador apresenta uma perspectiva crítica a respeito do processo de *Romanização*. Ele busca quebrar com a concepção binária estabelecida no passado, já citada anteriormente, e a crítica documental da historiografia moderna a respeito da autolegitimação identitária que tanto a Inglaterra como outros países europeus tomaram para si como herdeiros da cultura clássica greco-romana. Nas palavras de Carlan,

Hingley, professor da Universidade de Durham, na Inglaterra, realizou, nos últimos anos, uma verdadeira transformação teórico-metodológica no campo da Arqueologia Clássica e História de Roma, desconstruindo o sistema binário, característica da Europa Ocidental dos séculos XIX e XX. Esse sistema serviu para legitimar o domínio europeu sobre os demais continentes, principalmente o africano e asiático, reforçando as teorias racistas (...) (CARLAN, 2010, p. 153).

A partir das contribuições de Hingley, já começava a se entender que não era mais possível aceitar o conceito de *Romanização* da maneira que até então vinha se concebendo, pois a leitura acrítica de tal conceito, gerou muitas discussões dentro dos estudos romanos como salienta Forcey: ⁹“Infelizmente, porém, o uso acrítico da palavra ‘romanização’ gerou uma série de paradoxos dentro da disciplina de estudos romano-britânicos” (FORCEY, 1997, p. 16, tradução nossa).

A abordagem “inédita” de Hingley buscava levantar certos questionamentos a respeito de como se tem dado o processo de *Romanização*. Mais que isso, a abordagem de Hingley buscava trazer novas perspectivas a respeito da sociedade romana e novas maneiras de se pensar e entendê-la, bem como os povos e sociedades que ficaram sob seu domínio, e como essas relações se deram, tecendo assim, uma outra leitura dessa historiografia menos homogênea.

Importante salientar que tais possibilidades de interpretação não seriam possíveis se não existissem a viabilidade de uma interdisciplinaridade, como o próprio Hingley trouxe com seus estudos de comparação, tanto com os as fontes históricas escritas, bem como a cultura material estudada pela arqueologia. Isso fez com que as leituras que se tinha até então fossem criticadas, pois essa contraposição de tipos de

⁹ “Unfortunately, however, the uncritical use of the word 'Romanization' has itself engendered a series of paradoxes within the discipline of Romano-British studies.”

fonte é onde pode-se perceber tais conflitos, como é o caso do discurso de uma certa passividade dos nativos conquistados por Roma em aceitarem sua dominação.

Pois bem, a respeito dessa dualidade romano/nativo, é importante entender que, através dos estudos mais recentes nas áreas sociológica, antropológica e arqueológica, começa a se compreender que esse contato entre os romanos e as outras sociedades nativas, não se deu de maneira simples e pacífica. Essas relações estabelecidas entre romanos e nativos possuíam um grau de complexidade que vai muito além do que os modelos existentes até então sobre a *Romanização* possam dar conta.

Até porque, não há motivos para tal ingenuidade de crer que quando há uma relação agressiva de dominação entre dois indivíduos, ou sociedades como é o caso, simplesmente o agredido irá aceitar tal agressão sem quaisquer resistências, pois o que está em jogo na maioria desses processos históricos de cunho imperialista é a vida e a liberdade de uns em detrimento da de outros. A luta pela sobrevivência se torna prioridade máxima, além disso, diferentes agentes históricos reagem de formas distintas ao mesmo fenômeno, pois logicamente, cada ser humano possui sua individualidade histórico-social. Em concordância com essa premissa lógica, Funari e Garraffoni apostam

(...) na necessidade de se pensar em alternativas menos deterministas, pois entre homens e mulheres de diferentes idades, etnias e condições sociais torna-se difícil imaginar que todos aceitassem passivamente a presença romana. (...)" (FUNARI, GARRAFONI, 2004, p.13).

Contudo, apesar dos esforços para se apresentar essas novas perspectivas acerca do processo de *Romanização*, Hingley aponta para um impasse que se colocou, e talvez se coloque ainda hoje, perante os estudos a respeito desse processo. Esse impasse é o fato de que toda essa descrição e estereotipagem fabricada a respeito dos nativos dominados pelos romanos esteve sempre presente nas fontes literárias romanas que apresentaram uma visão única sobre os acontecimentos que se desenrolaram. Ela foi reproduzida por toda uma produção historiográfica posterior e, somando a isso, o outro fator crucial é que não se tem o “outro lado da história”, ou seja, o ponto de vista desses povos submetidos.

¹⁰Os estudiosos que estudam o Império Romano geralmente argumentam que, uma vez conquistadas e pacificadas novas províncias, a oposição ao controle romano era rara e geralmente em pequena escala. Esta é certamente, em geral, a impressão que as fontes literárias clássicas deixam em nossas mentes. Além de certas revoltas, geralmente no início de sua história, considera-se que as províncias se estabeleceram em territórios pacíficos pró-romanos. A dificuldade em acreditar nessa visão é que as fontes literárias romanas são escritas a partir de um ponto de vista particular (ou gama de visões associadas) e que não temos as opiniões daqueles submetidos ao imperialismo romano. (HINGLEY, 1996, p. 42, tradução nossa).

Contudo, como já declarado anteriormente, as recentes abordagens buscam traçar possibilidades de se fazer uma outra interpretação do que foi o processo de *Romanização*. É dentro desse ponto, especificamente na concepção de uma etnicidade, de análise da cultura material, em que Sian Jones traz suas contribuições, no que tange à necessidade de se contestar os métodos de análise que há tanto se teve a respeito da cultura material romana (isso se podia ser dita romana de fato), vista muitas vezes como superior, em relação a cultura material nativa.

Não apenas como uma relação significativa, Jones questiona a maneira nas quais são realizados os métodos de análise da cultura material, onde tais métodos se baseiam em premissas muitas vezes equivocadas perante o que de fato é apresentado distorcendo, assim, os fatos em si.

Onde está a evidência para indicar que houve resistência ativa ao processo de mudança através da criação da cultura material? Como Siân Jones mostrou em seu estudo de doutorado (1994), as maneiras pelas quais coletamos nossos dados são baseadas em certas crenças e suposições que distorcem as informações disponíveis e dificultam muito a reinterpretação. Por exemplo, os métodos pelos quais os artefatos são coletados e analisados são baseados na suposição de que estilos semelhantes são da mesma data, enquanto estilos diferentes diferem na data. Essa abordagem enfatiza a homogeneidade e ignora a variabilidade (JONES, 1994, 106-8).

¹⁰ Scholars who study the Roman Empire usually argue that once new provinces had been conquered and pacified, opposition to Roman control was rare and usually small-scale. This certainly is, on the whole, the impression that Classical literary sources leave in our minds. Apart from certain revolts, usually early in their history, provinces are considered to settle down into peaceful pro-Roman territories. The difficulty in believing this view is that the Roman literary sources are written from a particular viewpoint (or range of associated views) and that we do not have the opinions of those subjected to Roman imperialism.

O que se entende aqui, até então, é que houve um esforço muito maior em eternizar os legados de sociedades ditas civilizadas sob qualquer pretexto, em detrimento da seriedade da análise e interpretações das fontes históricas tais como elas devem ser, manipulando os fatos históricos como bem se quer, segundo o interesse de tais grupos. O que Jones nos traz é que

Uma crítica mais fundamental da epistemologia histórico-cultural baseou-se no reconhecimento de que as distribuições arqueológicas podem refletir uma gama diversificada de atividades e processos passados, além das normas ideacionais de grupos étnicos passados. (JONES, 1997, p. 107).

A propósito, o que se identifica nas análises sobre a cultura material por esta outra perspectiva é que não só houve o contato para com as populações nativas, bem como houve um relacionamento para com estas, necessários e que também transformaram aspectos socioculturais romanos.

A crítica feita por Jones a respeito da análise equivocada da cultura material é fundamental na medida em que Jones busca discorrer sobre os cuidados para se ter ao realizar a análise arqueológica de tais culturas. Pois, o que se tem visto até agora, pelos recentes estudos e discussões dos autores presentes até então (neste trabalho, Hingley, Forcey e Jones), é a manipulação, a escolha arbitrária do tipo de cultura material a ser analisada, bem como o método.

As ideias propostas dentro da teoria da etnicidade apresentada por Jones é a reformulação e ressignificação de tais pressupostos arqueológicos de análise, pois é necessário que se compreenda, já visto até aqui, o processo da *Romanização* sob outras perspectivas, pois muito do que poderia contribuir para a construção de uma nova percepção sobre a sociedade romana e sua relação com os outros povos, de maneira muito mais dinâmica e menos homogênea como vinha se apresentando, é pensado nessa ótica apresentada por Jones

¹¹Além disso, é somente por essa abordagem da datação de sítios e contextos arqueológicos que o tipo de distribuição

¹¹ Moreover, it is only by such an approach to the dating of sites and archaeological contexts that the kind of 'untidy' distributions of particular styles of material culture potentially associated with the construction of ethnicity may be identified. This is not to deny that regular temporal or spatial stylistic patterns may exist in the archaeological record, or that, in some instances, such stylistic structures may relate to, although not necessarily 'map', ethnic groups.

However, such variation must be the subject of analysis rather than an a priori assumption in the construction of temporal sequences which are taken to constitute a neutral, descriptive basis for the

“desordenada” de estilos particulares de cultura material potencialmente associados à construção da etnicidade pode ser identificado. Isso não é negar que padrões estilísticos temporais ou espaciais regulares podem existir no registro arqueológico, ou que, em alguns casos, tais estruturas estilísticas podem se relacionar, embora não necessariamente “mapa”, grupos étnicos.

No entanto, tal variação deve ser objeto de análise e não de um pressuposto a priori na construção de seqüências temporais que são tidas como uma base neutra e descritiva para o estudo dos processos socioculturais. A teoria da etnicidade apresentada neste livro sugere a necessidade de uma reavaliação fundamental dos pressupostos que fundamentam a interpretação de seqüências tipológicas e uma consideração mais aprofundada dos processos culturais subjacentes à variação estilística ao longo do tempo (ver também Hodder 1993).

A abordagem contextual de datação e análise aqui proposta está um pouco comprometida pela natureza de muitas escavações existentes e pelo subsequente processamento e publicação dos dados, ilustrando a inadequação dos métodos existentes de classificação, publicação e interpretação. Conjuntos de cultura material raramente são analisados e publicados de maneira holística em relação aos contextos estratificados em que foram encontrados dentro de um sítio (embora veja Partridge 1981). Em vez disso, cerâmica e pequenos achados são publicados como classes de artefatos isolados e analisados e interpretados usando a abordagem tipológica. Além disso, certas classes e tipos de artefatos são frequentemente priorizados implicitamente em vários estágios no processamento e publicação de dados. perdido, é possível recuperar algumas dessas informações por meio de uma reconstrução dos contextos do site. (JONES, 1997, pp. 131-132, tradução nossa).

Um exemplo claro do que Sian Jones abordou pode ser muito bem-visto na análise que Hingley realizou. A comunidade arqueológica sempre focou na escavação e análise da cultura material da elite em detrimento dos menos favorecidos. O problema

study of socio-cultural processes. The theory of ethnicity put forward in this book suggests the need for a fundamental re-evaluation of the assumptions that underlie the interpretation of typological sequences, and further consideration of the cultural processes underlying stylistic variation over time (see also Hodder 1993).

The contextual approach to dating and analysis being proposed here is somewhat compromised by the nature of many existing excavations, and the subsequent processing and publication of the data, illustrating the inadequacy of existing methods of classification, publication and interpretation. Assemblages of material culture are rarely analysed and published in a holistic manner with relation to the stratified contexts in which they were found within a site (although see Partridge 1981). Instead, pottery and small finds are published as isolated artefact classes, and analysed and interpreted using the typological approach. Furthermore, certain classes and types of artefact are often implicitly prioritized at various stages in the processing and publication of data.⁴ Nevertheless, although a 132 Conclusions certain amount of the information that is required for a quantitative analysis of assemblage variation across different contexts is irrevocably lost, it is possible to retrieve some of this information through a reconstruction of sitecontexts.

que estas ações desencadearam era o total apagamento de outros agentes históricos, corroborando mais uma vez com uma visão engessada e unilateral da relação entre os romanos e os povos nativos das regiões conquistadas.

¹²Além disso, como argumentei em outro lugar, a comunidade arqueológica concentrou-se na escavação das casas e assentamentos da elite e ignorou quase totalmente os dos aparentemente menos ricos. Isso dificulta o estudo de grupos não pertencentes à elite (1991). É possível que atos sutis de resistência à administração romana e à elite tribal se baseassem em conceitos de identidade passada. Como podemos desafiar o modelo progressivo de romanização delineado por Haverfield, Millett e outros se não escavarmos as casas dos pobres e impotentes e se ignorarmos as estruturas do período romano e os achados que parecem “arcaicos” (Hingley no prelo)? (HINGLEY, 1996, p. 43, tradução nossa).

Em suma, os trabalhos de Sian Jones e Richard Hingley procuram responder questionamentos sobre a cultura e a identidade romana sob outro viés.

O que Jones apresenta, por fim, pelos discursos de etnicidade, pelo qual entende que o conceito de *Romanização* trazendo a noção do conceito de “aculturação” já utilizado pela Antropologia e Sociologia da década de 1920, transportando uma noção equivocada a respeito de tal autodeterminação dos britânicos para com os romanos.

Tal autodeterminação, seja através dos elementos romanos, seja através de sua cultura material, se torna problemática na visão da autora na medida em que fazer o uso da Arqueologia Histórica como mera reprodutora de fatos históricos contidos nas fontes escritas sem quaisquer análises que levem em conta a etnicidade dos grupos envolvidos torna o discurso errôneo e até perigoso. Desta maneira, a instrumentalização da Arqueologia Histórica acaba por trazer esta suposta legitimação identitária de uns grupos perante outros, mesmo que essa correlação nunca exista. O que Jones sintetiza é que

Tal abordagem mostra que tentativas de buscar os correlatos arqueológicos de grupos étnicos historicamente conhecidos são inúteis, não somente porque elas frequentemente ignoram a

¹² In addition, as I have argued elsewhere, the archaeological community has concentrated on the excavation of the houses and settlements of the elite and almost totally ignored those of the apparently less wealthy. This makes it difficult to study non-elite groups (1991). It is possible that subtle acts of resistance to the Roman administration and the tribal elite drew on concepts of past identity. How can we challenge the progressive model of Romanization outlined by Haverfield, Millett and others if we do not excavate the homes of the poor and powerless and if we ignore Roman- period structures and finds that appear ‘archaic’ (Hingley forthcoming)?

natureza situada e subjetiva das fontes históricas, mas também porque desconsideram diferenças qualitativas na manifestação da etnicidade nas fontes escritas e na cultura material (...). (JONES, 2005, pp. 27-28).

(...) As fontes históricas são usadas para construir uma estrutura narrativa relativa à distribuição e movimentos de grupos étnicos particulares. (...) Além disso, esse uso de fontes escritas é associado, na maioria das vezes, a uma noção de etnicidade que não leva em conta a complexidade dos processos envolvidos na construção de tais identidades. (JONES, 2005, p. 28).

(...) Assim, a descrição e a interpretação de vestígios materiais na Arqueologia Histórica são absolutamente impregnadas por discursos de identidade derivados das fontes escritas. O problema é que tais categorias discursivas raramente são o tema de análise. Antes, elas são aceitas como dadas e constituem uma estrutura a priori para descrição, classificação e interpretação. (...) Contudo, uma vez a identidade tornando-se o tema de análise em si, em vez de possuir um caráter essencial, aceito como certo, torna-se necessário considerar a natureza dos processos sociais e culturais envolvidos na construção das identidades étnicas. (JONES, 2005, p. 30).

Nessa perspectiva, Hingley deixa claro seu ponto de vista quando afirma que não há uma simplicidade e homogeneidade de se discutir a relação entre romanos e nativos. O mesmo afirma que a mudança com o contato de ambos os povos, ocorreu nas duas direções (como já discutido anteriormente por Blázquez), gerando transformações em ambos os sentidos, uma complexa rede de relações que entendê-las apenas por uma perspectiva unidirecional, não se sustenta. Ou seja,

¹³Precisamos nos livrar da suposição de que a cultura material “romana” era tecnologicamente superior à cultura material em uso antes da Conquista. Novos conceitos e objetos podem ter sido em certas situações mais convenientes, mais poderosos ou

¹³ We need to rid ourselves of the assumption that ‘Roman’ material culture was technologically superior to the material culture in use before the Conquest. New concepts and objects may have been in certain situations more convenient, more powerful, or more accessible, but individuals within society will have had an ability to resist certain representations of superiority by establishing counter-measures. Change will not have been simple and directional.

A more subtle understanding of what old and new ideas meant within Roman provincial society is required. Current discussions of the process termed ‘Romanization’ do not address these issues. They remain predicated on the assumptions of linear progress from simple to complex. Rome and Rome’s influence are assumed to have been both more advanced and more progressive, and consequently the more advanced and progressive natives adopted more of it. Recent works on contemporary communities indicate that this viewpoint is derived from the assumption that there is only one correct way to behave, that there is a linear progress from primitive society to the modern world (Fabian 1983), and that in the procession of differing societies through time, Rome was close to the ultimate ideal. In my opinion this viewpoint is based on an incorrect premise, and it is time that it is effectively challenged and replaced.

mais acessíveis, mas os indivíduos dentro da sociedade terão a capacidade de resistir a certas representações de superioridade estabelecendo contramedidas. A mudança não terá sido simples e direcional.

É necessária uma compreensão mais sutil do que as idéias antigas e novas significavam dentro da sociedade provincial romana. As discussões atuais do processo denominado “romanização” não abordam essas questões. Eles permanecem baseados nos pressupostos do progresso linear do simples ao complexo. Supõe-se que a influência de Roma tenha sido mais avançada e mais progressiva e, conseqüentemente, os nativos mais avançados e progressistas adotaram mais dela. Trabalhos recentes sobre comunidades contemporâneas indicam que esse ponto de vista é derivado do pressuposto de que há apenas uma maneira correta de se comportar, que há um progresso linear da sociedade primitiva para o mundo moderno (Fabian 1983), e que no processo de diferentes

sociedades através do tempo, Roma estava perto do ideal supremo. Na minha opinião, este ponto de vista é baseado em uma premissa incorreta, e é hora de ser efetivamente contestado e substituído. (HINGLEY, 1996, pp. 44-45, tradução nossa).

O que ficou compreendido até então é que o conceito de *Romanização* não mais deve ser apropriado de forma acrítica (como os autores aqui demonstraram, por vários fatores), mas repensado continuamente a fim de que se possa produzir uma outra perspectiva de estudo que compreenda, entre outras coisas, a dinâmica relação entre romanos e nativos. Essa relação não se deu apenas como um ato imperialista de imposição ativa dos poder dos romanos e subordinação passiva dos nativos, mas uma relação onde claramente existiam interesses de ambas as partes para tanto a manutenção da identidade cultural, sobrevivência de tradições, bem como a manutenção da ordem que, como Forcey, gerou entre os romanos, novos instrumentos de dominação frente às formas de resistência nativa.

¹⁴Na minha opinião, o compromisso entre o imperialismo romano e a sociedade nativa resultou em uma transformação

¹⁴ In my view the compromise between Roman Imperialism and native society resulted in a complete transformation. Emergent entities such as the villas were the product of this transformation.

The opposition of Roman and native broke down, but this did not produce a 'Romano-British' synthesis. Rather, new hegemonic structures were created to replace the old; new forms of subordination were created, but new forms of resistance also. What was once dominant became residual and was either subsumed into a new configuration of social forces or was the focus of resistance. Opposition was not confined to residual elements: the re-negotiated social order itself created a dialectic of opposition. Roman hegemony had to be constantly re-negotiated to take account of changing conditions within society. Social change from the first to the fourth century produced new hegemonic structures and elements of the Roman heritage, which once fiercely resisted by the Britons, were internalised and became the focus of new oppositions.

completa. Entidades emergentes como as vilas foram o produto dessa transformação.

A oposição entre romano e nativo se desfez, mas isso não produziu uma síntese "romano-britânica". Em vez disso, novas estruturas hegemônicas foram criadas para substituir as antigas; novas formas de subordinação foram criadas, mas também novas formas de resistência. O que antes era dominante tornou-se residual e ou foi subsumido em uma nova configuração de forças sociais ou foi foco de resistência. A oposição não se limitou a elementos residuais: a própria ordem social renegociada criou uma dialética de oposição. A hegemonia romana tinha que ser constantemente renegociada para levar em conta as mudanças nas condições da sociedade. A mudança social do primeiro ao quarto século produziu novas estruturas hegemônicas e elementos da herança romana, que outrora resistidos ferozmente pelos bretões, foram internalizados e se tornaram foco de novas oposições. (FORCEY, 1997, p. 20, tradução nossa).

Após apresentado e discutido o conceito de *Romanização* e sua historicidade, neste momento será respondido o segundo questionamento necessário dentro deste trabalho, que é a qual concepção de *Romanização* o documentário "*Hispania: un producto de Roma*" (2004) trabalha.

Assim sendo, dentro do que fora visto no documentário analisado aqui, pode-se chegar à conclusão de que o documentário trabalha mais com a noção processual e positivista do conceito, devido a dois fatores: o primeiro fator reside no fato de como a construção e os recortes do documentário se situam, e foi justamente no processo de dominação da *Hispania* pelos romanos. Este conta brevemente todo o itinerário percorrido pelos romanos ao longo do processo de conquista, abordando sobre os conflitos nos quais os romanos se envolveram, apresentando de maneira muito breve quais eram os povos que estavam nos conflitos, fora o fato de que a forma pela qual a narrativa era contada, pelo olhar romano, através de filósofos, historiadores e escritores antigos, deixava evidente que, ao final, todos esses povos seriam subjugados, independente se haveria resistência ou não (até nesse ponto da resistência, ao entender da análise feita, compreendeu-se que não foram tantas, com exceção ao cerco de Numância). Ou seja, o documentário apresentou e narrou os fatos pelo olhar do romano, sem quaisquer menções a relações mais profundas entre romanos e os nativos ibéricos, tecendo uma narrativa mais unilateral, como já amplamente discutido por aqui, onde ao final, é apresentado (e até exaltado), todo o legado romano dentro da *Hispania*, através da ilustração da cultura material, monumentos, aspectos culturais imateriais entre

outros. O outro fator para tal concepção processual e positivista do conceito reside no subtítulo documentário: *Un producto de Roma*. Na análise feita dentro do presente trabalho, tendo em vista os conceitos já discutidos aqui em relação a dinâmica complexa existente entre os romanos para com os nativos e vice-versa, subentende-se que ao se afirmar que a Hispania é um produto de Roma, compreende-se que ela fora produzida pelos romanos, reafirmando aqui o significado primário que o conceito de *Romanização* possuía quando fora apresentado e discutido por Mommsen e Haverfield.

Se entendermos que um produto é algo, dentro do ambiente corporativo de negócios, que é capaz de satisfazer um desejo ou necessidade, chega-se à conclusão de que a Hispania, quanto um produto de Roma, satisfaz o desejo e a necessidade do Império Romano, uma vez que, pela perspectiva do documentário, se tornou justamente o que os romanos queriam: mais uma província sob seu domínio.

Por fim, dentro de tudo que fora dito até então, pode-se entender que, ao se trabalhar com documentários históricos visando esse processo de análise e crítica documental no qual este trabalho se propôs, juntamente com a fonte escrita, seja com a discussão conceitual, seja com o objeto de aprendizagem, muitas vezes o “não dito” é encontrado, podendo elucidar questionamentos, possibilidades e perspectivas não apresentadas antes, o que contribui para tornar a discussão sobre os Estudos Ibéricos mais rica e diversa.

Finalizada esta parte, procurou-se explorar aqui, possíveis motivos embasados historicamente que levaram a produção de um OA com esta temática, pois foi a partir do estudo deste fato histórico e por meio do documentário histórico espanhol “Hispania, un producto de Roma” (2004), que se identificou a relevância de tal fato tanto para os estudos no campo de História Ibérica como para a produção de um OA em que fosse possível explorar com maior profundidade essa temática também em sala de aula, bem como fomentar o interesse dos estudante em outras temáticas históricas.

3.3 POR QUE O USO DE UMA FONTE HISTÓRICA DE CUNHO AUDIOVISUAL COMO O DOCUMENTÁRIO HISTÓRICO?

Agora, será respondido, de maneira breve (pois será de maneira mais ampla discutido esse tópico na parte III deste trabalho), como, a partir da temática da Conquista Romana da Hispânia, se teve a escolha de produzir um OA utilizando uma

fonte audiovisual. Bom, para iniciar esta resposta, é importante partir da própria busca de uma temática dentro do campo de História Ibérica a ser trabalhada.

Neste íterim, no intuito de se trabalhar com o campo da História Ibérica na antiguidade, buscou-se relacionar a realidade sociocultural do Brasil com a Península Ibérica.

Assim, foi necessário compreender em qual passado ibérico na antiguidade talvez mais colaborasse para o entendimento da possível existência de traços culturais, sociais, e linguísticos que a Península Ibérica trouxe como colaboração à nossa sociedade (pois, apesar do distanciamento histórico do passado para com o passado mais próximo da chegada dos colonizadores portugueses ao território que tardiamente viria a ser o Brasil), e nesta análise, fora encontrado o fato histórico que, entre os anos 218 a.C e 29 a.C abordava sobre como a Península Ibérica (chamada pelos romanos de Hispania) fora subjugada e transformada radicalmente por Roma, produzindo uma série de mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, estruturais de uma forma geral.

Neste ponto, mais do que os acontecimentos que levaram a tal ato, o que chamou a atenção foi como os ecos daquele passado, permanecem presentes até a atualidade, seja através de textos e obras históricas relatando aquele dado momento, seja também através da cultura material deixada como monumentos, objetos, estátuas, etc. Mas dentre esses ecos, o que talvez ressoe de maneira mais resistente atualmente, e para além do território ibérico, é a cultura imaterial, como modos de fazer, de ser, a religiosidade, a língua, a legislação, o que pode ser atestado em nossa sociedade pelo próprio idioma que falamos e pela forma que organizamos nossa sociedade.

Tomada essa reflexão e escolha, através de pesquisas e levantamentos bibliográficos, o que faltava era a escolha do tipo de fonte histórica com a qual iria debruçar para pesquisar sobre a temática. Foi neste íterim que apareceu a ideia de trabalhar com uma fonte audiovisual que representa este fato histórico de tal maneira que seja possível trabalhar em sala de aula com os alunos também. O objetivo é que eles não só aprendam o fato histórico em si, mas que seja algo distinto da apostila e livros que há tanto eles utilizam (e que, em momento algum deve-se desprezá-los, mas buscar agregá-los a outras perspectivas de análise, como foi tentado realizar neste trabalho).

Sendo assim, a fonte audiovisual escolhida foi o cinema documentário histórico por alguns fatores que aqui serão postos brevemente. A começar, o uso do cinema-

documentário pode oferecer outra ótica para o estudo e entendimento da temática, uma vez que o documentário opera com mecanismos de análise próprios, e principalmente, não possui o compromisso com a veracidade dos fatos, o que dá a ele uma voz própria, autônoma, oferecendo assim, uma compreensão ímpar de tal fato histórico. Ou seja, compreender a “voz” do documentário é de suma importância, na medida em que ela não apenas apresenta aspectos presente no dito, mas também no não dito, apresentando a visão de mundo do cineasta que o compôs e colaborando para o maior entendimento sobre as escolhas dos elementos representativos contidos nele

A voz do documentário pode defender uma causa, apresentar um argumento, bem como transmitir um ponto de vista. Os documentários procuram nos persuadir ou convencer, pela força de seu argumento, ou ponto de vista, e pelo atrativo, ou poder, de sua voz. A voz do documentário e a maneira especial de expressar um argumento ou uma perspectiva. Assim como a trama, o argumento pode ser apresentado de diferentes maneiras. (NICHOLS, 2016, p.73).

[...] A voz do documentário transmite qual é o ponto de vista social do cineasta e como se manifesta esse ponto de vista no ato de criar o filme. A voz do documentário não está restrita ao que é dito verbalmente pelas vozes de “deuses” invisíveis e “autoridades” plenamente visíveis que representam o ponto de vista do cineasta - e que falam pelo filme - nem pelos atores sociais que representam seus próprios pontos de vista - e que falam no filme. A voz do documentário fala por intermédio de todos os meios disponíveis para o criador. Esses meios podem ser resumidos como seleção e arranjo de som e imagem, isto é, a elaboração de uma lógica organizadora para o filme. (2016, p.75).

Ou seja, fica evidente que os documentários trabalham com perspectivas sociais criadas a partir de uma dada realidade que o diretor queira estudar, analisar, conhecer ou mesmo, criticar. Documentários fabricam imagens e concepções do mundo de acordo com seus interesses, ideais e mais, eles trazem questionamentos mais sobre a sociedade que os produziu, do que propriamente dita à temática abordada por eles, e foi por este caminho que o interesse em trabalhar com esse tipo de fonte se fez promissor.

No entanto, a essas “fabricações” feitas pelos documentários, pode-se utilizar um termo mais específico, que ganhou muita relevância com os estudos da Nova História Cultural, que é o conceito de “representação”.

Fundamental para o estudo tanto dentro da História como do cinema, representações são conceitos de estatuto *sine qua non* para ambas as áreas, uma vez que

as representações ajudam na compreensão de que a realidade material e os fatos históricos estão presentes no plano do real, do que acontece, ou aconteceu. No entanto, essa realidade pode ser reinterpretada de acordo com aquela visão de mundo de quem ou aqueles que a estão observando. Como já atesta Sandra Jatahy Pesavento (1995, p. 24)

A introdução desse conceito-chave no âmbito das ciências humanas foi fundamental para a recuperação das dimensões da cultura realizadas nos anos 80 pelos historiadores, pela atenção que dava ao processo de construção mental da realidade, produtor de coesão social e de legitimidade a uma ordem instituída, por meio de ideias, imagens e práticas dotadas de significados que os homens elaboravam para si (PESAVENTO, 1995, p. 24).

Por fim, é tendo em mente essa capacidade do documentário histórico em apresentar outra perspectiva sobre a Conquista Romana da Hispânia, por meio de suas representações, e pelo fato de ser um dos meios de maior divulgação social, que o objetivo central deste trabalho se reside na compreensão de como se dá a fabricação dessas representações históricas apresentadas por ele sobre o determinado fato histórico. Após todas essas indagações e esses resultados da presente pesquisa, que se chegou à necessidade de se criar um OA que possa, da melhor forma possível, abordar sobre a Península Ibérica, ao mesmo tempo em que transmite esse conhecimento aos estudantes de maneira didática, crítica e atraente.

3.4 CONCLUSÃO

Pesquisar sobre um fato histórico tão relevante como é a Conquista Romana da Hispânia através de uma perspectiva cinematográfica e, ainda, poder transmitir esse conhecimento como estudo de caso a partir de um AO que visa, não apenas ser aplicado, mas possibilitar o uso mediado por parte deste aluno, é um caminho que acredito ser promissor. Isso se faz importante para a área de História Ibérica, através de novas concepções e significados a respeito do fato histórico, justificada sua importância na primeira parte deste texto, bem como elucidar uma prática de aprendizagem tão significativa no sentido escolar e curricular para o estudante. Além disso, é através de uma fonte chamativa, que é cinema, chamando cada vez mais atenção para a

importância de se compreender o impacto que os legados ibéricos possuem em nossa realidade.

**4 CAPÍTULO III: AS TICS, O ENSINO DE HISTÓRIA E O
DESENVOLVIMENTO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NO MUNDO
GLOBALIZADO, UMA DISCUSSÃO TEÓRICA**

4.1 INTRODUÇÃO

Ao falarmos sobre o ensino de história aqui no Brasil, estamos falando de um campo em que muitas vezes se encontra engessado e em alguns momentos, sem saída. Isso acontece devido ao uso apenas, na maioria das vezes, do material escrito, de livros didáticos, correndo o risco de tornar o ensino de história atrasado perante a realidade global que muda a cada instante.

No entanto, faz-se mais que necessário lembrar ao historiador que, a partir das novas concepções e correntes históricas de pensamento na segunda metade do século XX, a noção do que seria um documento histórico fora expandida de tal forma que, muito do que não se enxergava como documentação histórica, estava carregada de histórias e questionamentos que estavam apenas esperando para serem interrogadas pelo historiador, parte de seu ofício.

Como atesta Marc Bloch ao afirmar que “(...) a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informam-no sobre ele” (BLOCH, 1941/1942 *apud* LE GOFF, 2013, p.105).

Assim sendo, vale destacar que, neste momento, uma das maiores contribuições na qual podemos elucidar para a tal prática, é a luz para os novos tipos de fontes possíveis de serem trabalhadas dentro do saber histórico. No campo da História, em especial a História Antiga, fora por meio das contribuições analíticas do historiador americano Moses Finley (CARVALHO, FUNARI, 2007, p. 15) que a disciplina passou a ser analisada sob outras perspectivas teóricas para além do modelo marxista, possibilitando o surgimento de novos debates e temáticas que até então não eram tratadas e que as limitações da perspectiva marxista de leitura histórica não davam conta.

Foi com a chamada *Nouvelle Histoire* e o advento da História Cultural na década de 1990 que a História Antiga passou a ser analisada sob prismas mais arrojados, possibilitando a discussão de novas temáticas e abordagens dentro do campo da História Antiga no país (CARVALHO, FUNARI, 2007, p.16).

Com o advento da chamada Indústria 4.0, muito se alterou dentro das concepções e produção e distribuição de bens de produção, assim como o surgimento de

trabalhos e áreas que, até então, não eram possíveis de existirem sem o advento da internet das coisas, redes, sistemas cibernéticos etc.

Ou seja, é neste cenário de renovação e modificação social, tecnológica e estrutural onde, como filha legítima do processo mais significativo da globalização, a internet, que temos o surgimento das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação. Surgido por volta da década de 90 e expandido dentro do Novo Currículo Britânico, as TICs poderiam ser definidas como “as máquinas e programas que geram o acesso ao conhecimento. Elas consistem no tratamento da informação, articulado com os processos de transmissão e de comunicação” (SARAIVA, 2021, meio eletrônico).

Sendo assim, as TICs são formas e maneiras que vão ser apresentadas, gradativamente, de alternativas que complementam e impulsionam a busca por saberes e formas de aprendizado já existentes dentro do ambiente escolar, o que não quer dizer que o ambiente escolar deva fazer uso destas tecnologias apenas como mera consulta de informações e procedimentos extracurriculares.

O que se encontra no sistema educacional, especificamente no ensino de História, é a necessidade de se adaptar a este mundo de novas tecnologias e demandas nas quais os alunos e alunas de hoje já estão inseridos. Podemos ver claramente ao questionarmos sobre os conteúdos dados em sala de aula a eles, onde uma parcela deles já obtém a resposta antes mesmo de pisar dentro da sala de aula, o que não acontecia há pelo menos uns 20 anos atrás. Um exemplo que mostra muito bem essa questão é o que apresenta a professora Célia Cristina da Silva Tavares (2012, p. 302) em uma história interessante:

Em Nova Delhi, uma família indiana foi a uma recepção de casamento de primos e levou uma historiadora brasileira que estava de visita à cidade. O pai é professor de arquitetura, a mãe trabalha em casa e a filha é estudante universitária. Tratava-se de um jantar elegante, com abundante quantidade e variedade de pratos típicos, sempre muito condimentados. A historiadora brasileira estranhou o fato de ver batatas no cardápio, não esperava que elas existissem na Índia. O pai da família informou que a batata era originária da Rússia e por ela fora introduzida na Índia. A professora brasileira discordou e disse que a origem da batata é americana, mas a família, em uníssono, protestou que não. Enquanto a discussão foi levada pelos mais velhos, a filha do casal, discreta e rapidamente, digitou no seu iPhone, para, em seguida, levantar a cabeça e dizer: “ela tem razão! A batata é originária da América”. Como a conversa girava em torno de alimentos, a brasileira aproveitou e informou

que a castanha de caju, tão abundante na Índia, também era americana. Nova onda de protestos, nova consulta rápida no iPhone e nova constatação da verdade. Em segundos, um debate que podia consumir muito tempo durante o jantar e talvez, em outras épocas, resultasse em alguma pesquisa posterior em livros e bibliotecas, foi fulminado pela consulta imediata à internet, por intermédio de um telefone celular com acesso à rede mundial e o desvendar da dúvida, provavelmente na Wikipédia, localizada por meio do Google. Sinais dos tempos! (TAVARES, 2012, p. 302).

Ou seja, é necessário que o professor de História repense o seu papel como educador, produtor e divulgador de conhecimento em um mundo onde tudo se sabe, a tudo se tem acesso. Não obstante, essa demanda da introdução das TIC dentro da área educacional começa a ser levadas em consideração devido às mudanças constantes, e até rápidas, das dinâmicas sociais e educacionais quando, a partir de 2009 (BRAGA, 2014, p. 17)

foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério Da Educação Básica (Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009) e, em seguida, o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Portaria Normativa no 9, de 1o de julho de 2009). O Decreto no 6.755/2009 estabelece como um de seus dez objetivos: “IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos”. (BRAGA, 2014, p.17).

Sendo assim, é mais que necessário para o professor compreender que a chegada dessas novas tecnologias são uma nova maneira de se apresentar e complementar os conteúdos já apresentados em sala de aula, de tal forma que, possa chamar a atenção de mais alunos a novas perspectivas de se ver e estudar determinados conteúdos.

A internet é um ambiente democrático, às vezes até demais, pois muito do que queremos saber, recorremos a ela, no entanto, a grande maioria das pessoas, não possuem um saber que as possibilite realizar pesquisas com informações de maior qualidade e veracidade sobre determinado assunto. Não possuem um “filtro crítico” que as auxilie o que, conseqüentemente, pode às levar a tomadas de decisões que as afete de alguma forma a curto, médio e longo prazo, podendo ser através de um site mal intencionado que propague as famosas e muito em voga hoje em dia, fake news (na tradução literal, significa “notícias falsas”).

Isso não vale apenas para quem possui muitas dificuldades ou não tem acesso a recurso com internet (problema que também pode ser resolvido com os recursos apresentados pela internet), mas principalmente para aqueles que, no caso dos alunos, já utilizam redes sociais e conteúdo na internet há um certo tempo mas que não possuem uma “malícia” em saber como, quando e onde pesquisar os conteúdos que desejam saber, ou seja, muitos possuem o recurso em suas mãos, mas muitas vezes não sabem desfrutar de todo o potencial que eles tem a oferecer, é como se um indivíduo comprasse o celular mais caro, com mais recursos disponíveis, para apenas utilizá-lo naquilo em que ele já está acostumado (ou até acomodado em fazer).

Mas essa falta de conhecimento, na grande maioria das vezes, não é de culpa do estudante, uma vez que a internet apresenta os conteúdos da maneira arbitrária (através de conteúdos relevantes de acordo com a pesquisa realizada, através de algoritmos de pesquisa, limitando a pesquisa em apenas um nicho de resultados que podem não ser de qualidade para aquele determinada temática na qual se busca).

E é tendo em mente isso, que entra o papel do professor, fundamental neste meio tecnológico, na medida em que ele irá estabelecer uma metodologia de como selecionar, pesquisar, avaliar e criticar, a qualidade dos sites e dos conteúdos no qual os alunos entram em contato. O intuito é criar com eles um senso crítico a respeito das informações que recebem, e saberem filtrar se aqueles saberes, condizem com a realidade embasada dos fatos, ou são apenas meras fabricações com intencionalidades nem sempre boas, o que é um dos objetivos a serem trabalhados, por sinal, no OA apresentado neste presente trabalho.

Neste ínterim, é que surge a necessidade, com o constante avanço tecnológico e científico, de se desenvolverem maneiras da educação, o sistema educacional entrar nessa “tendência tecnológica” a fim de atender cada vez mais as demandas sociais que surgem, começa a se ver o surgimento dos conhecidos OA (Objetos de Aprendizagem) dentro da área educacional.

Definidos, basicamente, como

componentes ou unidades digitais, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet para serem reutilizados para o ensino. (...) Outras definições podem ser encontradas, referindo-se aos objetos de aprendizagem como elementos reutilizáveis em contextos educacionais. (BRAGA, 2014, p. 21).

Os OA, são, mais que uma ferramenta didática a fim de auxiliar, complementar o trabalho em sala de aula, são também, por fim, a resposta a essas demandas que a realidade tecnológica do mundo globalizado impõe de maneira constante a nós.

Até esse momento, fora discutido sobre a necessidade de renovação das metodologias de ensino na área de História, introduzindo as TICs como ferramentas de ensino-aprendizagem, bem como a criação de Objetos de Aprendizagem com o objetivo prático de se trazer novas perspectivas e possibilidades a educação, no entanto, é necessário apresentar alguns questionamentos que devem ser feitos a respeito da forma tradicional que o ensino de História no Brasil, em especial a História Antiga, se pôs desde a criação do IHGB, em 1838.

Não há como compreender o Ensino de História no Brasil sem compreender o processo histórico que o engendrou. Desde antes de sua formação, já permeiam nos séculos XIX e início do século XX a necessidade de se contar como se deu o passado dos recentes estados nacionais, passado esse que, à História Antiga foi dada a tarefa de responder. Doravante, estados se puseram a utilizar a História a serviço deles como a busca de um passado que legitimou suas identidades sociais e, possivelmente justifica seu sucesso, ou até mesmo culpando grupos pelo seu fracasso.

No território brasileiro, no século XIX, uma das pautas mais importantes na qual se falava era de que maneira seria contatado o passado do país, seus agentes, seus feitos e seus legados. Na tarefa de contar esse passado brasileiro, imbuídos de um nacionalismo, em muitos momentos de caráter ufanista, as classes mais abastadas da sociedade resolvem fundar o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, em 1838, com esse propósito, o de resolver o problema da nacionalidade brasileira, buscando entender o que é o brasileiro, ou melhor dizendo, o que é ser brasileiro.

Contudo, o processo da busca de um ideal nacionalista brasileiro, sob cargo e função da História, não deixou de respingar nas ideias e concepções de ensino aprendido no campo da História Antiga. Esse campo foi utilizado como peça-chave na propagação desse projeto nacionalista, que instrumentalizara a área da História Antiga como o baluarte de valores aristocráticos civilizatórios que fora trazido pelo mundo clássico ocidental branco, como atesta muito bem Bittencourt,

Nesse modelo de currículo de humanidades, voltado para a formação de valores aristocráticos, com uma concepção de um humanismo excludente, a identidade nacional era constituída quase que exclusivamente pela inserção do Brasil no mundo ocidental e cristão. A identidade nacional se constituía pela apreensão de um Brasil pertencente ao mundo civilizado europeu, de acordo com os valores racistas que colocavam (ou ainda colocam) o branco como superior. O sentimento de pertencer a um mundo branco e seguidor de padrões estabelecidos por europeus cristãos predominava nos projetos de setores das elites encarregadas de conduzir a educação escolar (...). Tratava-se de um conhecimento escolar organizado para a formação das elites encarregadas de dirigir a nação (...). A ideia educacional mantinha o pressuposto de que educação secundária e a superior eram reservadas para uma fração da população, os mais bem dotados economicamente, e esse grupo iluminado tinha a missão de governar o país e conduzir as massas. (BITTENCOURT, 2007, p. 194).

Em detrimento a isso, vemos hoje muitos desses reflexos fortemente presentes na disciplina de História, fazendo dela um produto fabricado a partir de uma única intencionalidade (a de apresentar e divulgar um projeto nacional, direcionado mais as elites da época) e fazendo com que não haja a possibilidade de se trabalhar com outras perspectivas que a história tanto tem a nos apresentar, pois se entende que

O ato educacional é, fundamentalmente, um ato político, nos advertiu sempre Paulo Freire, e se tal prática é válida para qualquer disciplina escolar, no caso de História, esta é muito evidente, sem poder jamais ocultar essa sua essência e base cultural. O objetivo da História escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente da transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma nação, um povo. (BITTENCOURT, 2007, p.186).

Como havia dito anteriormente, ainda hoje se nota um atraso do atendimento às demandas sociais deste mundo globalizado em constante mudança, no que diz respeito aos conteúdos históricos, estes são apresentados ainda de maneira engessada em uma concepção nacionalista, da história dos vencedores, da grande história exaltadora de fatos históricos.

Essa tendência fica evidenciada em projetos educacionais recentes, sendo facilmente percebida em determinadas

propostas curriculares e está expressa em várias obras didáticas. A História do Brasil é apresentada como integrada à História Geral, sem as clássicas divisões História do Brasil, História Geral (ou das sociedades) ou da América, anteriormente especificadas e organizadas para cada série. A História do Brasil aparece como apêndice da História global e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, com base na expansão marítima europeia. A macrohistória é a lógica e a chave para a compreensão da nossa condição de país permanentemente periférico do sistema econômico capitalista. (BITTENCOURT, 2007, p. 187.)

Um aspecto importante de salientar nestas questões é, que se o ensino sobre a História do Brasil é praticamente excluído, durante um bom tempo, pelos próprios currículos, ao diluir a história brasileira, quiçá a área de História Antiga, onde se concentra a temática do OA deste trabalho, concentrado em grandes acontecimentos sem ao menos se deter em uma relação mais íntima com nosso país, que não seja através apenas da presença portuguesa no território, que será abordado logo a seguir.

O problema toma uma profundidade maior ao se compreender como que a temática de História Antiga foi abordada (em alguns casos até hoje) em alguns livros didáticos a começar por apresentar as periodizações e os conceitos de maneira natural e sem postura crítica no processo de produção do conhecimento histórico como atesta (FUNARI; GARRAFONI, 2004, p. 5), o que passa a percepção equivocada de que esses conceitos cristalizam normas de conduta e vivências que são tidas como ideais frente a quaisquer outras que se apresentam para além do mundo clássico.

O que nascera a partir daquele momento é talvez a patologia mais nociva dentro do campo da História Antiga que foi divisão da Antiguidade entre sociedades do Ocidente e do Oriente, estabelecendo um maniqueísmo onde o Ocidente se apresenta como o civilizado enquanto o Oriente é a representação da barbárie, onde, no caso do “Egito e da Mesopotâmia têm passado, apenas, como iniciadores da civilização, que teria passado, como se fosse uma tocha, para os gregos e romanos e, depois, para a moderna civilização capitalista euro americana” (FUNARI; GARRAFONI, 2004, p. 6).

Como consequência desta patologia, temos a exclusão de várias civilizações antigas ocidentais dentro dos livros didáticos, ou se não há a exclusão, há a compactação de várias civilizações em algumas páginas contra capítulos inteiros dedicados ao estudo dos romanos e gregos como atesta a análise da professora Dra. Ana Teresa Marques Gonçalves

Ou se tenta abranger de forma panorâmica todas as civilizações antigas orientais e ocidentais, ou, buscando aproximar o mundo contemporâneo do passado, remete-se o aluno a uma procura das origens de certas instituições atuais, ressaltando-se o valor das civilizações grega e romana, principalmente. No primeiro caso, ao se tentar abranger um conhecimento tão grande, as informações se perdem no contexto geral. Lembramo-nos de um volume de uma coleção, dedicado à quinta série, no qual a civilização persa era tratada em três parágrafos, a civilização chinesa, em cinco parágrafos e a japonesa, em quatro parágrafos. Dessa forma, o aluno apenas sabe da existência destas sociedades ao invés de estudá-las e de buscar compreendê-las. (GONÇALVES APUD SILVA, 2011, p. 21).

Consequentemente, o que acaba por se ver é uma série de várias generalizações e equívocos historiográficos produzidos continuamente dentro dos livros didáticos, dentre eles a clássica periodização entre a chamada Pré-História e História, que tem como marco a invenção da escrita. Isso simplifica e muito o processo histórico dentro de uma evolução linear e contínua passando das sociedades sem escrita (o Oriente, a barbárie) para sociedades mais complexas (o Ocidente, a civilidade), colocando como referência máxima de civilização o documento escrito (SILVA, 2011, p. 22).

O conhecimento periférico e raso a respeito das sociedades orientais somado ao abandono do pensamento crítico a respeito da Antiguidade clássica e a aceitação de seus padrões normativos como dogmas aumenta ainda mais o fosso existente entre as massas e a elite como atesta Garraffoni e Funari:

O abandono da Antiguidade clássica como objeto de reflexão, ou seu conhecimento de segunda mão, leva ao aprofundamento do fosso entre a formação cultural das elites e das massas. O mundo clássico pode aparecer tanto como inspirador da luta pela liberdade e pela igualdade, como pode, mais comumente, servir para justificar o status quo patriarcal e opressivo (...) Os livros didáticos, muitas vezes, adotam uma visão herdeira dos ideais aristocráticos das elites européias e brasileiras, apresentando o “milagre grego” como prova a superioridade de uns poucos e a inferioridade de muitos. Os modelos interpretativos correntes são normativos e holísticos, como se houvesse uma única cultura grega ou romana (aquela da elite), cujos preceitos seriam forjados pela aristocracia e aceitos pelas massas antigas. (...) (FUNARI, GARRAFONI, 2004, pp. 21;23).

Um último ponto a se levar em conta dentro desta discussão (que não tem a intenção de se aprofundar neste trabalho, mas não perde a relevância que a tem) é a respeito da necessidade de uma formação e uma capacitação mais cuidadosa dentro dos cursos na área da História Antiga como bem aponta o professor Glaydson José da Silva (2011, p. 25).

Se existem essas generalizações e simplificações desses processos históricos complexos é devido a formação que esses profissionais estão tendo, que continua (em alguns casos, hoje menos) a reproduzir esses modelos normativos sem debatê-los e desconstruí-los. É necessária uma melhor formação e capacitação desses profissionais para lidar e apresentar esses temas, pois muitos deles são autores e produtores de conhecimentos que irão para as escolas e impactar muitos jovens.

Uma preocupação importante e diretamente ligada a isso, como já aludido, está na própria formação dos professores. Há aqui uma sucessão de instâncias interligadas e decorrentes. O aluno com uma má formação universitária em História Antiga é o mesmo que vai reproduzir esses conhecimentos nas salas de aula do ensino fundamental e médio, e é também dos quadros que se forma que sairão aqueles que se tornarão autores dos livros didáticos, em geral. Uma mudança efetiva nesse quadro implica numa necessária transformação, via melhor qualidade do ensino dos conteúdos da área (maior número de horas aula, especialização docente, amplitude temática), na própria estrutura do ensino superior de História. Implica também, além da formação docente universitária a disponibilização de oportunidades de qualificação para professores já formados. Profissionais formados com melhores conteúdos têm, inclusive, maiores condições de assumirem um posicionamento crítico diante de materiais didáticos de qualidade ruim, encontrando-se aptos a instrumentalizarem seus alunos a fazerem o mesmo. (SILVA, 2007, p. 26).

No entanto, é preciso reconhecer que, no que concerne ao ensino de História Antiga, vê-se hoje vários avanços que seu currículo teve ao longo do tempo, onde se deixou de contar apenas a história do ocidente, mas que também passa a apresentar outros agentes históricos, como é o caso de muitas civilizações. Mas, em especial, como temática deste trabalho, deixo em evidência o comentário de Funari (2007, p. 98) sobre como a imagem passada pelos livros didáticos sobre os romanos acabou se alterando também com as novas possibilidades analíticas propostas

Os romanos, caracterizados como brutos, violentos, cruéis e preguiçosos, e sua história como uma sucessão de sandices de seus governantes, têm cada vez menos espaço. O cotidiano dos romanos, suas labutas diárias, sua religiosidade e apego à lei passam a explicar os jogos de gladiadores como prática inteligível, antes que simplesmente condenável. A sua História é aquela da diversidade, da absorção e da interação cultural. Logo se chega a Darcy Ribeiro e sua caracterização do Brasil como a nova Roma. (FUNARI, 2007, p.98).

O desafio de se apresentar um OA em que se insere a temática da antiguidade passa por vários reveses. Alguns deles foram explicitados anteriormente, onde nunca fora exposto de maneira significativa para os alunos, a importância de se compreender a História Antiga, quanto uma temporalidade que muito tem a passar de entendimentos e significados sobre a própria realidade contemporânea dos estudantes.

O que se busca ensinar hoje, é uma História Antiga, não apresentada como algo a ser decorado, mas também como um saber embasado em uma bibliografia especializada e como um conhecimento onde expõe os legados e heranças apresentados para a posterioridade, o que vai de encontro com a proposta metodológica na qual o OA se propõem a abordar em sala de aula o relacionamento entre a Antiguidade e o mundo contemporâneo em que vivemos.

De fato, para que se possa tratar da invenção do conceito de “plebe ociosa”, termo aplicado para designar os cidadãos atenienses e a plebe romana, impõe-se tratar da invenção, no século XVIII, da noção de “plebe ociosa”, usada para designar aqueles que, no capitalismo industrial nascente, não eram assalariados. Da mesma forma, separar razão e mito, como se os gregos houvessem operado um milagre — a descoberta da razão — impõe uma lógica iluminista, de novo do século XVIII, para uma outra realidade histórica e social. Os alunos ficam fascinados quando descobrem gregos que não eram milagrosos e geniais, mas que havia culturas variadas, diversas entre si, mas também diferentes de nós. Os hebreus já não são os inventores do nosso monoteísmo ocidental, mas acreditaram em muitos deuses, inventaram um deus nacional, na monolatria já vista, influenciados, também, pelos próprios egípcios. As novas possibilidades analíticas dependem, em última instância, da ativação da capacidade de reflexão do aluno, diante da diversidade de interpretações e do aguçamento de sua curiosidade intelectual. (FUNARI, 2007, pp. 99-100).

O que mais se busca atualmente dentro do campo da História Antiga é superar esses modelos normativos engessados. Além disso, também apresentar uma História

Antiga capaz de realizar uma leitura mais ampla e menos dicotômica como civilização e barbárie para poder tratar de temas de grande relevância e importância como “a africanidade da civilização egípcia, a começar das origens africanas e sua língua”, ou ainda então o “papel da mulher na sociedade egípcia, também interessante à luz das modernas teorias de relações de gênero em desafio direto à visão tradicional e masculina do passado” (FUNARIA, GARRAFONI, 2004, p. 6).

Chimamanda Ngozi Adichie, escritora Nigeriana, já disse que um dos grandes males dentro da História é o que a autora chama de “O perigo da História Única”, título de seu livro lançado em 2018. A escritora alerta para os perigos que existem em se contar uma única história e o que isso pode causar para indivíduos e sociedades inteiras, criando estereótipos que são incompletos. E, dentro deste debate, é o que se está buscando na História Antiga, a desconstrução desses estereótipos, a começar por apresentar uma outra perspectiva do conhecimento do mundo clássico como já fora apontado pelos autores anteriores: “O mundo clássico pode aparecer tanto como inspirador da luta pela liberdade e pela igualdade, como pode, mais comumente, servir para justificar o status quo patriarcal e opressivo.” (FUNARI, GARRAFONI, 2004, p. 21).

Como consequência desta outra perspectiva de análise sobre a Antiguidade Clássica, pode-se compreender com mais afinco como os processos históricos envolvendo Grécia e Roma se deram. Além disso, compreender como a experiência grega, por exemplo, não resume apenas a realidade dos atenienses e dos espartanos e quando falamos de Roma, é preciso entender a complexidade geográfica e cultural que se insere neste nome (SILVA, 2011 p. 23). Isso vale aos conceitos de helenização e romanização tidos como processos de subjugação de maneira imperialista sobre outros povos e sociedades de maneira ativa pelos “conquistadores”. Mas, onde não há uma reação pela parte dos “conquistados”, passando a impressão (fazendo uma alusão aos jogos eletrônicos) que romanos e gregos são os protagonistas de um jogo onde eles tomam o território e dominam outras culturas onde seus agentes históricos “rivais”, apenas esperam passivamente suas chegadas como se fossem um bot (abreviação da palavra robot em inglês, que significa robô) controlado por uma inteligência artificial pré-programada para exercer aquele papel, sem levar em conta que na realidade, “Nesses processos históricos, há resistências culturais conflitos, interações” (SILVA, 2011, p. 23).

Estudar a História Antiga é desenvolver o pensamento crítico de que em nosso presente não existe nada que fora herdado naturalmente (e passivamente) do passado. É entender que discutir e estudar História Antiga é sobre não falar apenas de imperadores, rainhas, reis, grandes impérios ocidentais, mas falar da vida dos camponeses, da mentalidade dos escravizados, do papel das mulheres, da infância das crianças, dos anseios dos idosos, “os sujeitos que, até então, tinham sido amontoados sob o rótulo de povo ou excluídos dos discursos sobre o passado” (FUNARI, GARRAFONI, 2004, p. 18). É o não falar de maneira acrítica sobre a reivindicação de origens míticas de sociedades atuais como justificativa para extermínios e genocídios de outros povos, mas falar sobre a diversidade cultural dos povos e suas interações constantes dentro de um mundo de constantes mudanças, onde não existe um “povo escolhido”.

Por fim, atualmente, o estudo da História Antiga (bem como a proposta a que se propôs o presente trabalho e seu OA) se apresenta de tal maneira a desconstruir a frase apresentada pelos editores da revista Phoênix em 1995 (SILVA, 2011, p. 19) que dizia que “Nas escolas brasileiras, aprende-se que Adão foi o primeiro homem e o segundo, Cabral”, o que, sabe-se claramente que esse discurso não tem mais espaço na atual dinâmica dos estudos históricos. A História Antiga tem mais espaço atualmente e sua importância e relevância para o tempo presente se faz essencial, seja no cotidiano, seja no próprio ambiente escolar na medida em que

são todas as nossas instituições a exigir um recuo ao mundo antigo, sem o qual a compreensão do presente será, no máximo, parcial. Partindo das aporias do cotidiano de nossos estudantes, pode-se chegar à Antiguidade de forma não apenas lúdica e prazerosa, como também e principalmente, significativa para a vida desses jovens. (FUNARI, GARRAFONI, 2004, p. 24).

Apesar de ainda hoje existir alguns percalços que se cristalizaram no ensino de história, muito já foi superado e melhorado, e em constante mudança. O que certamente impulsionou essa melhora, foi a introdução das TICs no sistema educacional que, de uma maneira ou outra, forçou o ensino de história a se reinventar e incluir essas tecnologias de tal forma que novas perspectivas seja.

Neste outro ponto, será apresentada algumas das justificativas do porquê que foi escolhido o formato do AO. Este é um material didático impresso que aborda sobre o cinema documentário e suas possibilidades de estudo e aprendizado tanto quanto uma

fonte audiovisual quanto conteudista (não no sentido raso da palavra), utilizando como estudo de caso o cine documentário histórico *Hispania, un producto de Roma* (2004).

A começar, para que se justifique a utilização desta forma de OA, é importante apresentar os pressupostos teóricos que embasaram a escolha deste tipo de OA. Sendo assim, serão apresentados alguns referenciais teóricos que contribuíram para a relevância da fonte escolhida para ser o formato do OA que é o documentário histórico bem como a utilização do conceito de representação, que já foi apresentado brevemente na parte I.

A iniciar, neste trabalho, a primeira colaboração a se apresentar é a do professor José D'Assunção Barros em *Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história* (2007), busca evidenciar de que maneira a relação Cinema/História se estabelece, anteriormente discutida por Kornis, mas por um outro aspecto de compreensão no que tange a entender quais são as possíveis “funções históricas” do cinema. Assunção (2007) explicita qual a ideia que o interessa como objetivo de análise e estudo da obra cinematográfica que seria compreender o filme em três instâncias: (1) quanto um discurso representativo, (2) quanto um instrumento de interpretação de realidades históricas específicas, ou (3) quanto linguagem a serviço da imaginação histórica.

Neste seu recorte metodológico de análise, Assunção irá se debruçar sobre três diferentes tipos de fontes audiovisuais: os filmes históricos, os chamados filmes de ambientação histórica e os documentários históricos.

Sobre todos estes tipos de filmes de História (no sentido amplo), é importante ressaltar ainda que eles possuem uma dupla natureza, uma espécie de duplo vínculo em relação à História. Além de serem fontes importantes para a percepção de processos históricos diversificados que se dão na própria época de sua produção, tal como aliás ocorre com os demais filmes (inclusive os de ficção), os filmes de História são também fontes primordiais para o estudo das próprias representações historiográficas. (BARROS, 2007, p. 129).

Neste seu recorte metodológico de análise, Assunção irá se debruçar sobre três diferentes tipos de fontes audiovisuais: os filmes históricos, os chamados filmes de ambientação histórica e os documentários históricos para compreender de que maneira, ou quais maneiras o cinema pode servir de análise para história bem como a história pode contribuir para o cinema.

Sobre todos estes tipos de filmes de História (no sentido amplo), é importante ressaltar ainda que eles possuem uma dupla natureza, uma espécie de duplo vínculo em relação à História. Além de serem fontes importantes para a percepção de processos históricos diversificados que se dão na própria época de sua produção, tal como aliás ocorre com os demais filmes (inclusive os de ficção), os filmes de História são também fontes primordiais para o estudo das próprias representações historiográficas.

Neste sentido, além de ser possível neste tipo de fontes cinematográficas estudar a História (enquanto objeto de conhecimento), é possível estudar a partir deles as próprias representações e concepções historiográficas (isto é, a História enquanto campo de conhecimento), discutindo a historiografia nos seus diversos níveis. (BARROS, 2007, p. 129).

Ao longo de sua discussão sobre o seu primeiro ponto quanto análise representativa, Barros (2007) fala sobre o cinema compreender a si próprio quanto agente histórico, na medida em que a produção cinematográfica é utilizada não apenas pela História Cultural, mas pela História Política como instrumento de Poder e dominação de uns grupos sobre outros.

No entanto, da mesma maneira que a produção cinematográfica é utilizada como instrumento de dominação e poder, ela também pode servir como forma de resistência a esse aparato hegemônico.

Daí que as fontes associadas ao Cinema podem ser analisadas tanto como documentação importante para compreensão dos mecanismos e processos de dominação, como também podem ser encaradas como documentação significativa que traz e revela dentro de si as múltiplas formas de resistências, às diversificadas vozes sociais (inclusive as que não encontram representação junto ao poder instituído), e de resto os variados padrões de representação associados a uma sociedade. (BARROS, 2007, p.131).

Uma das percepções mais importantes notada pelos historiadores que trabalham com cinema é, como apresenta Barros (2007) de que o cinema se constitui, utilizando uma metáfora musical, quanto uma construção polifônica, na medida em que nele vozes sociais se apresentam, sendo através dos discursos por elas proferidas, ou pelas imagens. Assim sendo, no que diz respeito ao cinema enquanto fonte histórica, Barros (2007) afirma que o cinema é lido e observado a partir do local em que foi produzido,

por meio daquela sociedade que o produziu e, conseqüentemente, é contextualizado para tal sociedade, constituindo também suas temáticas.

Em outro aspecto, para Barros (2007), a importância de se produzir roteiros que são interessantes para o público que irá assistir é imprescindível, uma vez que, como a aparição das televisões, e a conseqüente saída dos filmes para além do cinema, micropoderes começaram a ser instituídos, na figura do próprio indivíduo, pois este detém o poder de, simplesmente, alterar o canal como bem se interessar.

Torna-se essencial o trabalho do historiador, no intuito de, a partir de sua análise da produção cinematográfica, compreender quais agentes estão envolvidos, bem como os micropoderes instituídos para a realização de determinado filme. Necessita, constantemente, estabelecer um diálogo efetivo para com o público que ele assiste.

A apresentação do filme como fonte histórica, como Barros (2011) debateu no tópico passado, era de relevante importância no entendimento que o filme depende, interliga e dialoga com as mais variadas instâncias que o produziu.

Sendo assim, Barros (2007), passa a abordar sobre possíveis metodologias a serem utilizadas para se entender não apenas este espectro histórico do filme, mas como se compreende e entende uma fonte fílmica para além do que o roteiro ou o próprio conteúdo passa.

Ou seja, compreender um filme é ir além da representação visual na tela, bem como o que os diálogos dizem; é necessário que se entenda que tanto o Cinema como o filme são produzidos por diferentes discursos que se ligam e se conversam entre si. É necessário que se compreenda que o filme é constituído de outros aspectos cinematográficos que contribuem para o entendimento total da obra.

Por fim, Barros (2007) conclui que o par Cinema/História estabelece uma relação que permite inúmeras possibilidades de entendimento e interpretação tanto do cinema, enquanto agente histórico de representação social, bem como a história, a possibilidade de estabelecer narrativas de entendimento sobre a sociedade.

Um autor que é fundamental nesta discussão, é o professor de cinema da Universidade de São Francisco, Bill Nichols. A partir de sua obra de grande relevância nos estudos sobre o documentário, intitulada “Introdução ao documentário” (2016), o autor apresenta o que é o documentário, como ele se define socialmente quanto uma fonte que possui uma voz única, operando com significados e concepções próprias de compreender e de representar a realidade de diversas maneiras.

É uma voz que emana da totalidade de presença audiovisual de cada filme: a seleção dos planos, o enquadramento dos personagens, a justaposição das cenas, a mixagem dos sons, o uso de títulos e intertítulos - de todas as técnicas e procura persuadir os espectadores a adotar sua perspectiva como se fosse a deles. (NICHOLS, 2016, p. 29).

Para Nichols, é impossível compreender a importância que os documentários possuem, se não for bem entendido que, cada documentário, possui uma voz própria, como se fosse sua assinatura pessoal, o seu DNA, onde estão todas as informações nas quais se busca compreender sobre ele. Aí reside um ponto a ser levantado sobre o OA desenvolvido no presente trabalho, uma vez que o Guia desenvolvido, busca ensinar os alunos através de seus passos, a compreenderem essa voz que Nichols destaca tanto em sua obra. Documentários contam de pessoas reais, de locais reais, de acontecimentos reais, mas através de sua própria representação, através de sua própria “voz”

Que nenhum dos termos seja dominante e que o documentário equilibre a visão criativa com o respeito pelo mundo histórico, na verdade, identificam uma fonte da atração exercida pelo documentário, nem invenção ficcional nem reprodução fatural, o documentário recorre a realidade histórica e a ela se refere ao representá-la de uma perspectiva diferente. (NICHOLS, 2016, p.30).

(...) Assim os documentários tornam-se uma voz entre muitas que dão forma a nosso mundo das histórias escritas aos partidos políticos e dos líderes religiosos aos urbanistas coletivamente essas vozes reúnem-se numa arena de debate e contestação social, uma arena às vezes chamada de esfera pública. O fato de os documentários não serem uma reprodução da realidade dá a eles uma voz própria. Eles são invés de reprodução, uma representação do mundo. a voz do documentário nos torna conscientes de que alguém está falando para nós de seu próprio ponto de vista sobre o mundo que temos em comum.

A voz do documentário pode fazer alegações, propor perspectivas e evocar sentimentos, os documentários procuram nos persuadir ou convencer pela força de seu ponto de vista e pelo poder de sua voz. A voz do documentário é a maneira especial de ver o mundo. (NICHOLS, 2016, p. 86).

Nesta linha de pensamento do cinema quanto representação social, as contribuições dos historiadores Sandra Jatahy Pesavento e Roger Chartier se colocam, pelo campo da História Cultural, na presente pesquisa como fundamentais no

entendimento teórico conceitual a respeito da natureza das representações e como ela atuam sobre as realidades concretas dos homens.

Neste norte, Pesavento (2004) busca definir categorias conceituais que a História Cultural trouxe como contribuição para a análise e estudo das realidades históricas, e um conceito para a autora, é de grande relevância que é o de representação. Apresentado de maneira histórica indo desde a antropologia com Mauss e Durkheim, Pesavento (2004) e discute a noção de representação quanto a presentificação de um ausente, estabelecendo uma relação ambígua na medida em que esta representação não é aquela realidade que ela representa, no entanto ela se constrói a partir dela.

Quanto a representação, ela não se preocupa necessariamente em apresentar a realidade propriamente dita, mas sim em convencer as pessoas que aquilo que ela representa é o que é:

A força das representações se dá não pelo seu valor de verdade, ou seja, o da correspondência dos discursos e das imagens com o real, mesmo que a representação comporte a exibição de elementos evocadores e miméticos. [...] A força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade. (PESAVENTO, 2004, p. 41).

E mais:

Ela ajuda os historiadores a desfazerem-se da sua “muito pobre ideia do real”, como escreveu Foucault, colocando o centro na força das representações, sejam interiorizadas ou objetivadas. As representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é. (CHARTIER, 2011, p.23).

Posto isso, os autores, buscaram apresentar como o conceito de representação é a maneira pela qual a sociedade lê e interpreta a realidade e como esta realidade é pautada de elementos simbólicos presentes no imaginário popular. Aqui se apresenta a crítica proposta por Ricardo García Cárcel a Chartier (2011) ao conceito de representação que, quanto representação, não real, esta interpretação do mundo pode acabar levando a perda da ideia do real, concepção que Roger Chartier, busca defender o conceito como fundamental para que se compreenda a realidade concreta e suas práticas e este o faz traçando uma historiografia do conceito e buscando compreendê-lo através do tempo e o

porquê ele é tão importante tanto para representar as práticas sociais, bem como as possíveis práticas dessas representações.

Então, a defesa de uma noção estigmatizada como relativista e idealista não é fácil. Porém, tentarei fazê-la porque penso que não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação. Ou seja, qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objetivo da representação. (CHARTIER, 2011. p. 16).

No entanto, como atesta Pesavento (2004), o desafio de notar tais representações sociais reside no fato de que, pelo distanciamento dos objetos de estudo, tanto espacialmente quanto temporalmente, torna-se trabalhosa a análises destes fatos por meio das representações: “A rigor, o historiador lida com uma temporalidade escolhada, com o não-visto, o não-vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele” (PESAVENTO, 2004, p. 42).

Adiante, Chartier trabalha também, com a concepção da representação como instrumento de dominação e poder, como já foi citado anteriormente por Barros sobre o cinema, fazendo uso do conceito de violência simbólica instituído por Pierre Bourdieu no entendimento de que as representações também são disputadas no intuito de se fazer valer e preservar tais narrativas apresentadas por essas representações, dando assim, legitimidade a elas.

Assim sendo, Chartier conclui que para se compreender tais aspectos nos quais as representações se pautam, é necessário que o historiador compreenda os processos da escrita histórica a fim de que seja possível evidenciar como as representações das práticas e as práticas da representação operam. Entendendo também a receptividade dos agentes que a recebem (1991).

Ao final do, a compreensão da importância do uso das ferramentas de aprendizagem no intuito de transpor os saberes acadêmicos para a sala de aula se faz fundamental na medida em que tais saberes estão de alguma forma, ligados a realidade social e vivência dos alunos.

No caso do presente trabalho, pensar o cinema em sala de aula é trabalhar com essas inúmeras possibilidades de se representar e entender as distintas realidades não só mundanas, mas como essas realidades são fruto de processos que envolvem a própria sociedade a as produziu. Ou seja, ao apresentar o cinema como forma de conhecimento didático aos alunos, eles passam a compreender não apenas os filmes, mas principalmente: eles mesmos.

Ao final, vale ressaltar que segundo o historiador de cinema Marcos Napolitano em seu livro “*Como usar o cinema na sala de aula*” (2003), Nos lembra que o cinema enquanto o produto sociocultural atrai muitas pessoas, o que conseqüentemente faz com que muitas pessoas entre em contato com as mais variadas realidades socioculturais e que a partir do filme elas construam seus referenciais de outros povos outros lugares e outras vivências, é tendo isso em mente é importante salientar que nas palavras de Napolitano

Trabalhar como o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e "difíceis", os filmes têm sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. (NAPOLITANO, 2003, p.13).

Por fim deste tópico é fundamental que se entenda que a prática de aplicação do objeto de aprendizagem vai buscar não apresentar o filme Como algo como simplesmente ilustrar e motivar os alunos que são desinteressados ou preguiçosos para o mundo da leitura (Napolitano, p. 15). Ou seja, a ideia do objeto de aprendizagem é que esses alunos se interessem pela prática da escrita da pesquisa através nas Produções cinematográficas ou documentários com histórico que eles gostem, onde eles poderão aplicar as análises que eles aprenderam em cada passo a passo que o objeto de aprendizagem contém, onde eles queiram ou, melhor dizendo, em que eles irão assistir.

5 PÚBLICO-ALVO

O OA (Objeto de Aprendizagem), contido no presente trabalho busca trabalhar os estudantes do Ensino Básico (Fundamental II e Ensino Médio) como público-alvo, seja de escolas estaduais, municipais ou de ensino privado (particular). Podem ser tanto nas escolas de ensino regular, como nas escolas que agora estão aderindo o novo modelo implementado pelo Estado, chamadas de modelo PEI (Programa de Ensino Integral).

Os docentes responsáveis serão da área de História, que atenderão alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (de 6º a 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série).

6 O PROBLEMA HISTORIOGRÁFICO DO OA

A problemática historiográfica central do OA é sobre as construções das representações históricas no cinema, buscando entender como o cinema, no caso do presente trabalho, o documentário histórico, produz e legitima suas representações históricas sobre os fatos históricos que nele são apresentados. Por meio de uma prática de pesquisa elaborada pelo Objeto de Aprendizagem intitulado “Guia Didático/Escolar da análise de Documentários Históricos”, espera-se que seja realizada uma problemática pelos estudantes, sob mediação do professor. Deve ser uma pesquisa que consiga compreender como se dão as construções representativas sobre a história na fonte audiovisual, bem como seus ecos na sociedade que o produziu, enquanto um conteúdo de ampla divulgação social.

No caso, como o documentário histórico utilizado como exemplo de análise para os alunos versarem sobre temáticas relacionadas ao campo de História Ibérica, os conteúdos abordados se inserem dentro do componente curricular de História. Nesse componente curricular temos várias temáticas relacionadas a momentos específicos onde o uso da temática do OA se encaixaria ao longo do ano letivo. Sendo assim, vamos apresentar possíveis competências e habilidades, bem como os objetos de conhecimento. Vale salientar que, no presente trabalho, o currículo formal trabalhado é o do estado de São Paulo (o Currículo Paulista) de 2020.

6.1 ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO

No Ensino Fundamental II (de 6º a 9º ano), será apresentado, bem como no Ensino Médio, quais as competências, habilidades e categorias nas quais se inserem os objetos de conhecimento pertinentes nos quais a temática do OA se propõe. A começar, as competências utilizadas que mais se enquadram dentro do OA são as de nº 1 a 4.

Competência 1: Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos, mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

Competência 2: Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas

sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

Competência 3: Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Competência 4: Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As habilidades utilizadas dentro das competências elencadas acima de 6º a 9º ano são as seguintes:

(EF06HI02A) Identificar a importância das fontes históricas para a produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

(EF06HI02B) Analisar a importância das diferentes linguagens (visual, oral, escrita, audiovisual, material e imaterial) em diferentes sociedades e épocas.

(EF06HI09) Discutir os motivos pelos quais as civilizações grega e romana são consideradas como Antiguidade Clássica, tendo em vista o seu legado na tradição ocidental.

(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.

(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.

(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

No que diz respeito aos objetos de conhecimento trabalhados são: 1) Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico; 2) O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma; 3) As noções de cidadania e política na

Grécia e em Roma: • Domínios e expansão das culturas grega e romana; • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias; 4) Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias; 5) O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia; 6) O colonialismo na África; 7) Às guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.

Já no Ensino Médio (1^a a 3^a série), podemos verificar quais os momentos que podem ser trabalhadas as temáticas apresentadas pelo tema abordado pelo documentário, aqui será apresentado, de acordo com o Currículo Paulista de 2020 (pp. 179 a 195), as competências, habilidades, categoria em que insere e os objetos de conhecimento que serão pertinentes para que seja aplicado o estudo no qual se propõe, o OA: As Competências escolhidas onde mais se encaixa a temática são a 1, 4 e 5.

Competência 1, inserida na categoria de Tempo e Espaço: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

As habilidades trabalhadas dentro da competência de número 1 são: (EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

Os objetos de conhecimento trabalhados nesta competência serão: 1) Memória, cultura, identidade e diversidade. A produção do conhecimento histórico e suas narrativas na origem dos povos do Oriente Médio, Ásia, Europa, América e África. 2) A construção do discurso civilizatório em diferentes contextos e seus desdobramentos (Iluminismo, Imperialismo e Neocolonialismo). Organização e funcionamento da sociedade na inter-relação entre indivíduo e coletividade a partir das diferentes matrizes conceituais (etnocentrismo, cultura, entre outras). 3) A herança cultural e a valorização da memória e do patrimônio histórico material e imaterial. 4) As bases históricas dos discursos dicotômicos e a sua desconstrução na organização da sociedade contemporânea (civilizados e bárbaros, atraso e desenvolvimento, entre outros).

Agora, vamos à competência 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

As habilidades pertinentes a serem desenvolvidas nesta competência são: (EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. (EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

O objeto de conhecimento trabalhado é: Modos de produção, formas de trabalho e seus desdobramentos em diferentes sociedades, considerando as mudanças técnicas, tecnológicas e informacionais ocorridas (trabalho escravo, servil e assalariado e os perfis sociais das diferentes ocupações).

Competência 5 pertence ao campo do “Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética”: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Agora, dentro dessa competência serão escolhidas a seguinte habilidade: (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Por fim, seu objeto de conhecimento: 1) Legados do patriarcalismo e da escravidão: as relações de poder e constituição de desigualdades (mito da democracia racial e tipos de racismo: injúria racial, racismo institucional e racismo estrutural).

A competência 6 pertence ao mesmo campo que a competência 5: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. Habilidade trabalhada: (EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. Objeto de conhecimento: Dominação e resistência das populações indígenas e afrodescendentes diante da ofensiva civilizatória: silenciamento dos saberes. Diáspora africana e seus efeitos na formação das sociedades latino-americanas.

Apresentados os possíveis locais onde o OA com sua temática faz interessante ser utilizado no ensino básico (Fundamental II e Médio), outra possibilidade para seu uso poderá ser dentro de uma disciplina do componente curricular do programa INOVA EDUCAÇÃO, disciplina chamada de eletiva, onde o professor possui uma determinada autonomia de trabalhar com componentes extracurriculares, mas que, no entanto, não se distanciam das propostas pedagógicas norteadoras do sistema de ensino proposto pelo estado.

6.2 NOVO ENSINO MÉDIO

Outro momento em que esse material seria de maneira mais interessante abordado é, além dos componentes curriculares do Ensino Fundamental II, também dentro das perspectivas curriculares do programa implementado pelo governo chamado

de Novo Ensino Médio (como já citado anteriormente). Essa proposta visa uma menor fragmentação dos componentes curriculares e maiores vínculos interdisciplinares, sendo realizada através dos chamados Itinerários Formativos sendo, segundo o Currículo Paulista

compostos por diferentes arranjos curriculares, um conjunto de unidades curriculares que possibilita ao estudante aprofundar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas na formação geral básica, em uma ou mais áreas do conhecimento, permitindo que vivencie experiências educativas associadas à realidade contemporânea e que promova a sua formação pessoal, profissional e cidadã. (SÃO PAULO, 2020, p.196).

Sendo assim, a seguir serão listados quais as principais competências, habilidades e pressupostos metodológicos presentes no itinerário formativo da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que podem ser inseridos na temática utilizada no OA, bem como sua aplicabilidade em si.

Eixo estruturante da Investigação Científica: Habilidades relacionadas às competências gerais: (EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais. (EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. (EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

Habilidades específicas: (EMIFCHS01) Investigar e analisar situações problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. (EMIFCHS02) Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. (EMIFCHS03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em

fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.

7 PROPOSTA DE ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A proposta de abordagem que se pretende realizar dentro da sala de aula com OA, primeiramente, é uma breve discussão sobre o que eles conhecem a respeito da Península Ibérica. Além do que já é abordado sobre o tema nos currículos, recebido o parecer dos alunos, o professor irá falar com os alunos sobre a Península Ibérica, não de maneira conteudista, mas procurar apresentá-los a importância que essa região tem, não apenas para História, mas para a nossa história quanto brasileiros.

Sendo assim, o professor irá, por fim, propor que seja feita uma atividade bimestral (o ideal é que o uso do OA seja feito no início do bimestre) na qual os alunos irão se dividir em grupos de 4 a 5 alunos, logo nesta primeira aula. Formados os grupos, o professor irá propor à sala a temática da atividade bimestral: um estudo sobre a Península Ibérica a partir do cinema, mais especificamente, um documentário histórico. Apresentada a proposta da atividade, o professor irá apresentar o documentário *“Hispania, un producto de Roma”* (2004). Para quaisquer dificuldades dos estudantes em compreender o idioma do documentário, que é em espanhol, o professor irá utilizar, de uma aula, das duas que tem como professor do Ensino Médio, para trabalhar com os alunos neste projeto, sendo a primeira aula, assistir ao documentário.

O professor deixará claro para a turma que, ao longo de todo trabalho, ele irá mediar as atividades realizadas pelos alunos em sala de aula. A partir daqui o professor irá aplicar cada um dos passos em que o “Guia Escolar da análise de Documentários Históricos” (o nome do OA) apresenta, que já foi apresentado no início deste trabalho.

Ao final do bimestre, com as impressões finais dos grupos a respeito das representações históricas que aparecem no documentário, trabalho todo mediado pelo professor, os alunos irão ler em sala de aula para os outros grupos as suas ideias construídas a partir de possíveis representações que o documentário se propôs a apresentar. Haverá um debate final em sala de aula e, para finalizar, será entregue, fisicamente ou virtualmente (pode ser enviado em um grupo da disciplina, no WhatsApp, por exemplo), o Guia, para cada um dos estudantes, a fim de que, a partir de agora, eles possam, se quiserem, fazer uso do guia para analisarem os filmes, documentários e séries históricas que eles tanto gostam.

Sobre as estratégias de linguagem textual e visual utilizadas, a primeira seria o estabelecimento do próprio passo a passo no qual o OA se apresenta, fazendo-se valer de imagens também, assim entrega para o aluno algo mais didático e menos cansativo de ser lido, como um texto corrido, por exemplo. Já no caso das estratégias visuais adotadas, o uso do próprio documentário como uma alternativa, uma vez que, talvez mais chamativa, para abordar sobre o conteúdo histórico em sala de aula, mas isso não quer dizer que esteja sendo um “descarte” da fonte escrita, uma vez que ele serviu de embasamento para a pesquisa sobre a temática do documentário que exemplificou este Objeto de Aprendizagem.

7.1. ATIVIDADES DE AULAS

A programação das atividades será dividida em aproximadamente, 10 encontros (aulas) e, em todas as etapas percorridas do Guia, serão avaliadas pelo professor durante as realizações destas, bem como a entrega do produto de cada etapa. Os encontros serão apresentados da seguinte forma:

1º encontro: Apresentação do trabalho e discussão sobre sua realização.

2º encontro: Assistir ao documentário, realizando anotações sobre as primeiras impressões sobre ele. Ao final do documentário, para a aula seguinte, o professor irá entregar uma folha para membro do grupo.

3º encontro: Entrega das anotações em forma textual, apresentando as primeiras impressões de cada grupo antes da pesquisa começar.

4º encontro: Será explicado aos alunos o próximo passo da atividade e será entregue a eles uma ficha técnica para que eles colem informações a respeito do documentário de acordo com as orientações passadas, esta atividade será realizada em sala de aula com a mediação do professor.

5º encontro: Professor passando próxima etapa aos alunos, explicando os detalhes da atividade a ser desenvolvida, professor orienta os alunos sobre onde eles devem realizar a pesquisa que este passo propõe, sempre exemplificando a eles. É entregue novamente uma folha para que o grupo preencha com as informações adquiridas.

6º encontro: O professor recebe as informações obtidas pelos grupos, busca sanar dúvidas existentes, verifica se houve dificuldades na pesquisa, etc.

7º encontro: Realização de mais um passo da atividade, novamente com o auxílio do professor, ele passará as informações e novamente irá auxiliá-los nas pesquisas que devem ser feitas.

8º encontro: Com a finalização do passo anterior, agora eles se debruçam na pesquisa histórica de fato, com a mediação do professor. Este deixa alguns livros e textos para consulta na sala de aula, para que os alunos realizem suas pesquisas e façam prints dos momentos que mais chamaram atenção no documentário. Esses momentos que serão pesquisados através do material disponível.

9º encontro: No penúltimo encontro, os grupos irão apresentar e discutir em sala de aula os resultados das pesquisas realizadas, buscando comparar e estabelecer semelhanças e diferenças nas representações de cada grupo. Ao fim dessa etapa, o professor entregará uma folha para a atividade final que deverá ser entregue pelo grupo na próxima aula.

10º encontro: No último encontro, a atividade final é apresentada por cada grupo, para que se estabeleça um diálogo, bem como os apontamentos feitos pelo professor. Ao final de toda a atividade, os alunos receberão o Guia como forma de parabenizá-los por todo trabalho realizado e para o incentivá-los a realizar esta atividade com outros documentários históricos que desejarem.

7.2. PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS

Como já abordado anteriormente no item 8, os procedimentos avaliativos valeram de avaliações de cunho quantitativo, sendo através das atividades do tipo discursivas, entregues em folhas para eles realizarem as etapas propostas no OA com atribuição de notas de acordo com o cumprimento da proposta, bem como qualitativo no que tange à qualidade escrita do texto, o esforço das pesquisas, das análises e das respostas ao longo das etapas. O que será levado em consideração nessas respostas é a capacidade discursiva opinativa e crítica dos estudantes.

Uma das principais metas desta atividade através do OA é promover maior capacidade crítica, opinativas e afirmativas embasadas em respaldos confiáveis e não apenas achismos. Pois, como fora dito no começo deste trabalho, uma vez treinados os olhares destes alunos, eles serão capazes de alcançar certa autonomia em alguns aspectos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou, dentro de suas possibilidades, apresentar e construir um OA que pudesse auxiliar e apresentar aos estudantes do ensino básico novas possibilidades de se compreender como o ensino de História pode trazer conhecimentos de maneira mais atraente, mas sem perder o seu propósito didático. O cinema, o documentário, não é mais um meio de “passar o tempo” dentro da sala de aula. Quando devidamente pensado e estruturada sua metodologia, essa fonte audiovisual se torna um grande aliado ao ofício do professor. Assim, ela leva os estudantes a elaborarem questionamentos e críticas acerca daquilo que se aprende, quebrando com uma possível visão unilateral muitas vezes tida como única a respeito daquele determinado fato histórico.

Nessa perspectiva, ao ter a Península Ibérica na Antiguidade como contexto histórico a ser trabalhado, ganha-se uma proximidade maior deste estudante (ou pelo menos busca-se ganhar), seja pela identidade sociocultural, seja pelos legados deixados por Roma (já debatidos e criticados neste trabalho). Pois, por meio desta temática, o estudante começará a entender, como já foi mostrado aqui, o porquê da origem da sua língua, do sistema legislativo do Brasil ser assim, de certos costumes no seu dia-dia, entre outros fatores que contribuem para uma melhor consciência histórica do aluno, de seu papel enquanto sujeito histórico na sociedade em que ele vive. Desse modo, o cinema como aliado não só rompe com a homogeneidade lousa-caderno, como também apresenta os fatos históricos por outras perspectivas.

Para finalizar, a premissa principal na qual se debruçou este trabalho foi trazer a compreensão de que ensinar História está muito além de apenas entrar na sala de aula, reproduzir nomes, datas, acontecimentos, como uma cartilha que há muito tempo (e até hoje) tem se passado. Como qualquer área na vida, para um indivíduo aprender algo realmente, tal conhecimento precisa fazer sentido àquele que aprende, pois de nada vale aprender algo que se distancia de sua realidade social, suas vivências e seu comportamento perante a realidade ao seu redor. O que se acumula é informação, mas o que é utilizado se torna conhecimento.

Neste ínterim, a História deixa de ser uma disciplina “decoreba e chata” para se tornar uma disciplina de essencial importância na medida em que ela traz a consciência

histórica nos indivíduos para compreender a realidade a sua volta. Pois, para um homem branco (independente do poder aquisitivo neste caso) nascido em um país que possui uma herança colonial racista bem presente, o peso desse contexto histórico é completamente diferente da realidade de um homem preto ou indígena vivendo este contexto social. O mesmo pode ser dito quando este sujeito histórico é uma mulher branca, que o impacto é um, e uma mulher preta o impacto é outro, e assim por diante.

Ou seja, ensinar História se vale do propósito de entender quem somos enquanto indivíduos histórico-sociais no ambiente em que vivemos e de que maneira nós, enquanto sujeitos históricos, somos agentes transformadores da nossa realidade, e dos outros à nossa volta. Acredito que, por meio deste exercício de produzir uma consciência histórica no qual se esforçou produzir este trabalho, esta aluna(o), compreenda que a História, apesar de há muito tempo ser apresentada por “pessoas grandiosas”, seja reproduzida no livro didático, seja no documentário que irá assistir, se faz realmente no cotidiano pelas pessoas “comuns”. Seja no cultivar, no orar, no cozinhar, nos hábitos, costumes e maneiras de se fazer, de pensar, etc., com esse olhar mais crítico - e até diria humano - da realidade, quem sabe, aprender História passe a ser mais divertido e menos monótono como se parece.

REFERÊNCIAS

APIANO. **História de Roma sobre ibéria**. Edição comentada. California: CreateSpace Independent Publish Platform: 2017.

BARROS, José D'Assunção Barros. Cinema e história: As funções do cinema como agente, fonte e representação da história. **Ler História**. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, n. 52, p. 127-159, mar. 2007.

BARROS, José D'Assunção Barros. Cinema e história: Considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. **Comunicação & Sociedade**. v. 32, n. 55, p. 175-202, jan. /jun. 2011.

BITTENCOURT, Circe, História do Brasil: identidade nacional e ensino de história do Brasil. In. KARNAL, L. (Org.) **História na Sala de Aula: conceito, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, pp. 185 – 204, 2007.

BLÁZQUEZ, José Maria. **Ciclos y temas de la Historia de España: La Romanización**, Colección Fundamentos. Madrid: Ediciones ISTMO Fundamentos, 1975, 437 p.

BLÁZQUEZ, José María. **Ciclos y temas de la Historia de España: La Romanización, la sociedad y la economía en la Hispania romana**. Tomo II. Madrid: Ediciones AKAL, 1974, 258 p.

_____. **El impacto de la conquista de Hispania por Roma (154-83 a.C)**. Klio, nº41, p. 168-186, 1963.

BRAGA, Juliana (Org.) **Objetos de Aprendizagem Volume 1: Introdução e Fundamentos**. Santo André: Editora da UFABC, 2014, 148 p.

CARLAN, Claudio Umpierre. Resenha: HINGLEY, Richard. O Imperialismo Romano: novas perspectivas a partir da Bretanha *In*: FUNARI, Pedro Paulo; GARRAFFONI, Renata; PINTO, Renato (orgs). **Coleção História e Arqueologia em Movimento**. São Paulo: Annablume, 2010. p. 152-156.

CARVALHO, Maria Margarida de; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Os Avanços da História Antiga no Brasil: algumas ponderações. **História**, São Paulo, v.26, n.1, p. 14-19, set. 2007.

CHARTIER, Roger. Defesa e Ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n.11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

FORCEY Colin. Beyond 'Romanization': Technologies of Power in Roman Britain. *In*: MEADOWS, K; LEMKE, C; HERON, J. (eds). **TRAC 96: Proceedings of the Sith**

Annual Theoretical Roman Archaeology Conference. Sheffield 1996. Oxford: Oxbow Books., pp. 15 – 21, apr, 1997.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu, História Antiga: a renovação da história antiga. *In*: KARNAL, L. (Org.) **História na Sala de Aula:** conceito, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 95 – 108.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; GARRAFFONI, Renata Senna. **História Antiga na Sala de Aula.** Textos Didáticos, Campinas: IFCH/UNICAMP, n. 51, 90 pp, 2004.

HINGLEY, Richard. The ‘legacy’ of Rome: the rise and fall of the theory of Romanization. *In*: WEBSTER, J; COOPER, N (eds). **Roman Imperialism: Post-Colonial perspectives.** Leicester: University of Leicester Archaeology Monographs, 1996, nº. 3, pp. 35 – 48.

HINGLEY, Richard. **The Romanization of Roman Britain,** Oxford: Oxford University Press, 1923.

Hispania, un producto de Roma. Direção: Teresa Mora. Produção: Manuel Veguin. Espanha: RTVE (RadioTeleVisión Española), 2004. 50:36. Disponível em: <https://www.rtve.es/play/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-hispania-producto-roma/3201092/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

JONES, Sian. Categorias históricas e a práxis da identidade: a interpretação da etnicidade na arqueologia histórica, *In*: FUNARI, Pedro P; ORSER JÚNIOR, Charles; SCHIAVETTO, Solange (org.). **Identidades, discursos e Poder:** estudos da arqueologia contemporânea. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2005, p. 27-43.

JONES, Sian. **The Archaeology of Ethnicity:** Constructing identities in the past and present. London: Routledge, 1997, 196 p.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 7. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2013, 504 p.

MENDES, Norma Musco. Romanização e as questões de identidade e alteridade. **Conflito social na História da Antiguidade: stasis & discórdia,** boletim do CPA: IFCH/UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 11, p. 25-42, jan./jun. 2001.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003, 256 p.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário.** 6ª ed. Campinas, São Paulo. Papyrus. 2016, 336 p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 132 p.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma Outra História: Imaginando o Imaginário. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 15, n. 29. pp. 9-27, 1995.

SÃO PAULO. **Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista (Versão 1). São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em 2021.

SILVA, Glaydson José. Os Avanços da História Antiga no Brasil. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH., 2011, São Paulo. **Anais do XXVI** [...], julho, 2011. p. 1-31.

SILVA, Henrique Maciel; SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009, 440 p.

TOVAR, Antonio; BLÁZQUEZ, José Maria. **História de la Hispania Romana: la Península Ibérica desde 218 a.C. hasta el siglo V**. Madrid: Alianza Editorial S.A, 1975, 383 p.