



Portal do Discente

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES
ACADÊMICAS

EMITIDO EM 11/08/2025 18:35



Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações Eletrônicas (TOE) na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a UFPI a disponibilizar este TEDE sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, conforme permissões assinaladas, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir do dia 24/06/2025

1. Identificação do material bibliográfico

Tese

2. Identificação da Tese

Autor: GIZELI DA CONCEICAO LIMA		Matrícula: 20211001424 (<i>identificador</i>)
Telefone: 999970833		
Identidade: 2226070 - SSP/PI	CPF:	E-mail: gizelilimagdcl@gmail.com
Orientador: JOSE PETRUCIO DE FARIAS JUNIOR	CPF: 311.751.078-83	E-mail: petruciojr@terra.com.br
Membro da JOSE PETRUCIO DE banca: FARIAS JUNIOR	CPF: 311.751.078-83	E-mail: petruciojr@terra.com.br
Membro da CLAUDIA CRISTINA DA banca: SILVA FONTINELES	CPF: 578.456.973-20	E-mail: claudiafontineles@ufpi.edu.br
Membro da FRANCISCO GLEISON DA banca: COSTA MONTEIRO	CPF: 448.623.853-20	E-mail: gleison.monteiro@ufpi.edu.br
Membro da PEDRO VILARINHO banca: CASTELO BRANCO	CPF: 396.467.853-87	E-mail: pedrovilarinho@ufpi.edu.br
Membro da ANA LIVIA BOMFIM banca: VIEIRA	CPF: 033.811.357-67	E-mail: analiviabv@gmail.com
Membro da LUÍS ERNESTO BARNABÉ	CPF: 284.279.028-67	E-mail: luis.ernesto@uenp.edu.br
Data da Defesa: 24/06/2025	Titulação: Doutor	
Título: A DEMOCRACIA E A REPÚBLICA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA UNIVERSAL DO SEGUNDO REINADO E DA PRIMEIRA REPÚBLICA: Percursos do ensino de História Antiga nas escolas secundárias brasileiras.		
Instituição de Defesa: Universidade Federal do Piauí/UFPI	CNPJ: 6517387000134	
Afiliação:	CNPJ:	
Palavras-chave: Compêndios de História Universal; Democracia; República; ensino de História Antiga no Brasil.		

3. Agência de Fomento

NÃO INFORMADO

4. Informação de acesso ao documento

Liberação para publicação: **Total**

Documento assinado digitalmente



GIZELI DA CONCEICAO LIMA

Data: 12/08/2025 09:14:34-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor

Data

Havendo concordância com a publicação eletrônica, toma-se imprescindível o envio em formato digital da tese ou dissertação.

ATENÇÃO

Para verificar a autenticidade deste documento acesse **/sigaa/documentos/** informando o identificador, a data de emissão e o código de verificação **90a792555d**





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DO BRASIL
DOUTORADO EM HISTÓRIA DO BRASIL

GIZELI DA CONCEIÇÃO LIMA

**A DEMOCRACIA E A REPÚBLICA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA UNIVERSAL DO
SEGUNDO REINADO E DA PRIMEIRA REPÚBLICA: PERCURSOS DO ENSINO DE
HISTÓRIA ANTIGA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS BRASILEIRAS.**

Teresina- PI

2025

GIZELI DA CONCEIÇÃO LIMA

**A DEMOCRACIA E A REPÚBLICA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA UNIVERSAL DO
SEGUNDO REINADO E DA PRIMEIRA REPÚBLICA: PERCURSOS DO ENSINO DE
HISTÓRIA ANTIGA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS BRASILEIRAS.**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Piauí-UFPI, na Área de Concentração em História do Brasil, e na linha de pesquisa História, Cidade, memória e Trabalho, com vistas à aprovação e doutoramento em História do Brasil.

Orientador: Prof. Dr. José Petrúcio de Farias Junior.

Teresina-PI

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências Humanas e Letras
Biblioteca Setorial Prof. Wilson Brandão

- L732d Lima, Gizeli da Conceição.
 A democracia e a república nos manuais de História Universal do segundo reinado e da primeira república : percursos do ensino de História Antiga nas escolas secundárias brasileiras / Gizeli da Conceição Lima. -- 2025.
 303 f.
- Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em História do Brasil, Teresina, 2025.
 “Orientador: Prof. Dr. José Petrúcio de Farias Junior”.
1. Compêndios de História Universal. 2. Democracia. 3. República. 4. Ensino de História Antiga - Brasil. I. Farias Junior, José Petrúcio de. II. Título.

CDD 909



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HISTÓRIA DO BRASIL

ATA Nº 29

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DO BRASIL, REALIZADA EM 24/06/2025.

Ao vigésimo quarto dia do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco, na sala de reuniões virtuais da Plataforma Digital Google Meet, reuniu-se em sessão pública a banca examinadora da Tese intitulada: **A DEMOCRACIA E A REPÚBLICA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA UNIVERSAL DO SEGUNDO REINADO E DA PRIMEIRA REPÚBLICA: Percursos do ensino de História Antiga nas escolas secundárias brasileiras**, de autoria da Doutoranda **Gizeli da Conceição Lima**. A banca examinadora foi constituída pelo Professor Dr. Pedro Vilarinho Castelo Branco, Coordenador do PPGHB, que na presente banca, substituiu o Prof. Dr. José Petrucio de Farias Junior, orientador da Tese, em virtude da impossibilidade do mesmo presidir os trabalhos. Também compuseram a banca o Prof. Dr. Luís Ernesto Barnabé - UENP (Examinador Externo), a Profa. Dra. Ana Livia Bomfim Vieira - UEMA (Examinadora Externa), a Prof. Dra. Cláudia Cristina da Silva Fontineles – UFPI (Examinadora Interna) e o Prof. Dr. Francisco Gleison da Costa Monteiro – UFPI (Examinador Interno). Às dezoito e trinta minutos a sessão foi aberta pelo Presidente, que deu início aos trabalhos convidando a candidata a fazer breve exposição sobre a tese em julgamento, concedendo-lhe para isto o tempo máximo de trinta minutos. Finda a exposição, o presidente passou a palavra aos membros da banca examinadora, esclarecendo que cada um dispunha de até trinta minutos para a arguição e a candidata de igual tempo para às respectivas respostas. A arguição foi iniciada pela Prof.^a Dr.^a Ana Livia Bomfim Vieira, e seguindo o Prof. Dr. Luís Ernesto Barnabé, e a Prof.^a Dr.^a Cláudia Cristina da Silva Fontineles, e Prof. Dr. Francisco Gleison da Costa Monteiro, e finalmente, o Prof. Dr. Pedro Vilarinho Castelo Branco. Após as arguições, a doutoranda respondeu a todos os questionamentos. A seguir, a doutoranda foi silenciada virtualmente a fim de que a banca, em sessão secreta, pudesse analisar e decidir sobre a Tese apresentada. Retornando ao plenário do exame foi dado conhecimento do julgamento. O Presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou Tese **APROVADA**. Ficou estabelecido que a entrega da versão final, com as correções mandatórias, deverá ser feita no prazo de sessenta dias, a contar da assinatura desta ata. Após os cumprimentos de praxe o Presidente, congratulando-se com a candidata e agradecendo a audiência de todos, encerrou a sessão às vinte e duas horas, para constar, foi lavrada a presente ata, a qual lida e achada conforme, foi subscrita por todos os membros da Banca Examinadora.

Teresina, 24 de Junho de 2025.

Documento assinado digitalmente



PEDRO VILARINHO CASTELO BRANCO
Data: 24/06/2025 21:58:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Pedro Vilarinho Castelo Branco – UFPI
Presidente da Banca Examinadora



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HISTÓRIA DO BRASIL**

Documento assinado digitalmente



LUIS ERNESTO BARNABE

Data: 25/06/2025 19:03:01-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Ernesto Barnabé - UENP
Examinador (a) Externo (a)

Documento assinado digitalmente



ANA LIVIA BOMFIM VIEIRA

Data: 10/07/2025 17:13:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Livia Bomfim Vieira - UEMA
Examinador (a) Externo (a)

Documento assinado digitalmente



CLAUDIA CRISTINA DA SILVA FONTINELES

Data: 08/07/2025 16:15:40-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cláudia Cristina da Silva Fontineles – UFPI
Examinador (a) Interno (a)

FRANCISCO GLEISON DA
COSTA
MONTEIRO:44862385320

Assinado de forma digital por
FRANCISCO GLEISON DA COSTA
MONTEIRO:44862385320

Dados: 2025.07.08 16:28:42 -03'00'

Prof. Dr. Francisco Gleison da Costa Monteiro – UFPI
Examinador (a) Interno (a)

Dedico este trabalho aos que se fazem presentes nas minhas vitórias e derrotas: minha família; em especial, ao meu pai Joaquim e minha mãe Josefa. Assim como a todos os amantes do ensino de História Antiga.

AGRADECIMENTOS

Essa tese de doutorado intitulada “A DEMOCRACIA E A REPÚBLICA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA UNIVERSAL DO SEGUNDO REINADO E DA PRIMEIRA REPÚBLICA: Percursos do ensino de História Antiga nas escolas secundárias brasileiras.” Faz parte de mais uma etapa da minha caminhada acadêmica e de um ciclo que finda mais uma etapa de meus estudos.

Ao longo de minha trajetória tenho alguns agradecimentos especiais a fazer:

Agradeço primeiramente a Deus por ser TUDO para mim. Agradeço por seu amor, por sua ajuda, pelas vezes em que as provas me consumiram e o seu amor e sabedoria me ajudaram a manter a calma, fazendo com que eu não perdesse a esperança em um futuro melhor. Agradeço ao espírito Santo por me guiar nos momentos de indecisão me levando sempre pelo caminho que eu deveria andar e me protegendo de todo o mal. Toda honra e glória seja dada a Deus por essa conquista.

Em segundo lugar, agradeço meu pai Joaquim Antônio de Lima e a minha mãe Josefa Júlia de Araújo Lima pela vida, educação, amor e carinho com que fui criada e por aceitarem de livre e espontânea vontade abrir mão de seus sonhos para que eu tivesse a oportunidade de realizar os meus. Agradeço pelo apoio que me deram desde quando eu passei no vestibular, por cada sacrifício que eu vi ambos fazerem para que eu somente estudasse e fizesse o curso de História com qualidade. Também sou grata por tudo que fizeram por mim ao longo da seleção para o mestrado e principalmente pelos sacrifícios que tiveram de fazer para que não me faltasse nada quando vim morar aqui em Teresina e estudar no doutorado em História sem bolsa após a aprovação em mais uma etapa no PPGHB. Sou grata pelo apoio ao longo do doutorado até aqui.

Agradeço aos meus irmãos Gilson e Gilberto por toda a ajuda, pelo apoio e compreensão que tiveram comigo ao longo desse percurso. Agradeço também as minhas cunhadas Cíntia e Ana Lisnete pelo apoio incondicional. Aos meus sobrinhos Cindyllen, Leandro, Rafael, Ana Beatriz, Alana e Leonardo Gabriel por existirem em minha vida, assim como as minhas afilhadas Luciane, Valentina, Guilhermina e Antonela (de coração).

E já que estou agradecendo aos irmãos, compartilho a gratidão aos meus amigos-irmãos Gilciene, Remédios, Gildênia, Antônio Santiago, Erivaldo, Antônio Borges Leal, Elisiene, Gilson Monteiro, Alysson Monteiro, Gildevan (*in Memoriam*), Simoní, Júlio Eduardo e Ari Mendes pelo apoio e incentivo nessa jornada.

Agradeço aos amigos que dividiram essa etapa do doutorado comigo: Kelyel Fortes, Cássio Borges, Marcus Pierre, Bárbara Bruma, Daiane Rufino, Rafael Lima, Márcio Araújo, Gustavo Moura e Júlio Cesar e aos professores das disciplinas ministradas nesses quatro anos.

Aos meus amigos do Flat Nazareth Noletto que se fizeram mais que amigos, uma verdadeira família e fonte de apoio indescritível: Marli, Mylenna, Sannya, Leandra Caline, Pedro Lucas. Agradeço pela ajuda, pela escuta atenta, pela solidariedade e por colocarem as minhas necessidades como algo que também era importante para vocês. Durante esses quatro anos eu tive a oportunidade de aprender muito com cada um e tenho muita gratidão à Deus por suas vidas terem cruzados com a minha.

Agradeço também a Wesley, Guilherme Torres, Monnaly, Livia, João Fábio, Juliane, Dinorah. Carlos Antonio, Pâmela, Paloma. Eduarda (Duda), E por toda ajuda prestada, pela torcida, pelas boas vibrações e pela demonstração de felicidade ao verem dar tudo certo em cada etapa do doutorado.

Aos meus avós paternos Antônio e Francisca, a minha avó Antônia (In memoriam) e aos meus avós maternos João José e Júlia Helena de Araújo (In memoriam) por todo amor, apoio e compreensão.

A todos os meus queridos tios e primos que foram sempre presentes na minha caminhada, em especial a Lusineide (Lulu), Rosimar, tio Manoel, Maiza, Marielsom e Luziely por abraçarem a causa e me incentivarem todas as vezes que precisei. Sou grata pela ajuda desde a etapa da seleção, aprovação, entrada no PPGHB e por todo incentivo até o fim desse ciclo.

Agradeço aos meus ex-colegas de trabalho na Universidade Estadual do Piauí, em especial ao professor Omar Mario Alborno, Sergio Brandim e Jeferson por toda ajuda a mim prestada desde o início. Agradeço aos alunos dessa instituição por todo amor e torcida.

Aos meus colegas de trabalho na Gerência de Ensino Fundamental da SEDUC Piauí: Socorrinha, Danusa, Ana Carla, Dante, Elvio, Delandy, Wilson, Geraldo, Maria da Cruz, Taís e Karol. E também a minha amiga Aricelia e sua mãe Inacelia por toda ajuda prestada e carinho comigo.

Agradeço professor orientador de meu trabalho, Professor Doutor José Petrúcio de Farias Júnior, por aceitar o desafio de orientação de minha caminhada desde a graduação até aqui e pela disponibilidade em me guiar ao longo da pesquisa e escrita dessa tese. Agradeço por ter confiado a mim sua amizade - sempre muito valiosa -, por

me incentivar a me profissionalizar e sempre demonstrar que eu tenho condições de ir além com meus estudos desde que me dedique ainda mais a aprofundar a pesquisa. Agradeço por toda a ajuda, pelo incentivo e por ter me dedicado seu tempo e sua compreensão quando eu mais precisei.

Agradeço a banca examinadora composta pela Professora Dra. Cláudia Cristina da Silva Fontineles (UFPI), pelo professor Dr. Gleison da Costa Monteiro (UFPI), Prof. Dr. Luís Ernesto Barnabé (UNEP), pela professora Dra Ana Livia Bonfim Vieira (UEMA) e Pedro Vilarinho Castelo Branco (UFPI) pela contribuição na escrita da versão final para biblioteca e pela leitura atenta do referido texto.

Agradeço aos professores do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil (PPGHB), em especial aos professores Edwar Castelo Branco, Pedro Vilarinho, João Paulo Charroni, Fábio Leonardo, Francisco Nascimento, Alcides Nascimento por todo aprendizado que adquiri ao longo das disciplinas e pela ajuda a mim concedida ao longo de minha trajetória.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho: muito obrigada!

A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos
são doces.”
Aristóteles.

RESUMO

A pesquisa a ser desenvolvida nessa tese de doutorado buscará produzir uma reflexão mais aprofundada sobre o estudo dos usos do passado clássico na contemporaneidade. A proposta consiste em investigar as implicações ideológicas da história antiga escolar mais precisamente as concepções de ‘democracia’ e ‘república’ nos compêndios de História Universal de Justiniano José da Rocha (1860), Pedro Parley (1869), Victor Duruy (1865), Padre Raphael M. Galanti S. J (1907) e de Rocha Pombo (1900), dedicados aos conteúdos de História Antiga, tendo em vista a relevância dos estudos clássicos para formação humanística pretendida pelas escolas secundárias. A escolha desses compêndios tem como principal justificativa a circulação dessas obras em território nacional no período que compreende a segunda metade do Império brasileiro e a primeira república momento em que ocorreram reformas educacionais importantes para o país que demonstram a proposta de uma instituição de nível secundário como algo imprescindível, urgente e necessário tendo como modelo o ensino da corte. Para entendermos melhor esse processo, destacamos como recorte temporal o marco inicial de nosso estudo com a reforma de Couto Ferraz promulgada em 1954 e prosseguiremos estudando até a lei brasileira de ensino Rivadavia Correia em 1911/1912. A metodologia para a realização desta proposta de investigação será a análise dos discursos presentes/ausentes em nossas fontes, a partir do modelo oferecido por Michel Pêcheux, nosso principal referencial teórico. Além disso, Os autores Gregolin (2006), Orlandi (2004,2007), Picanço (2006) que comungam da mesma metodologia de análise Pêcheux de nos ajudarão também a compreender os artifícios retóricos presentes em nossas fontes.

Palavras-chave: Compêndios de História Universal; democracia; república; ensino de História Antiga no Brasil.

SUMMARY

The research to be developed in this doctoral thesis will seek to produce a more in-depth reflection on the study of the uses of the classical past in contemporary times. The proposal consists of investigating the ideological implications of ancient school history, more precisely the concepts of 'democracy' and 'republic' in the Universal History compendia of Justiniano José da Rocha (1860), Pedro Parley (1869), Victor Duruy (1865), Padre Raphael M. Galanti S. J (1907) and de Rocha Pombo (1900), dedicated to the contents of Ancient History, bearing in mind the relevance of classical studies for the humanistic training intended by secondary schools. The choice of these compendiums has as its main justification the circulation of these works in the national territory in the period that encompasses the second half of the Brazilian Empire and the first republic, a time in which important educational reforms occurred for the country that demonstrate the proposal of a secondary level institution as something essential, urgent and necessary, taking court teaching as a model. To better understand this process, we highlight as a time frame the initial milestone of our study with the Couto Ferraz reform enacted in 1954 and we will continue studying until the Brazilian education law Rivadavia Correia in 1911/1912. The methodology for carrying out this research proposal will be the analysis of the speeches present/absent in our sources, based on the model offered by Michel Pêcheux, our main theoretical reference. Furthermore, authors Gregolin (2006), Orlandi (2004,2007), Picanço (2006), who share the same Pêcheux analysis methodology, will also help us understand the rhetorical devices present in our sources.

Keywords: Compendia of Universal History; democracy; republic; teaching Ancient History in Brazil.

LISTA DE IMAGENS

Imagem I: O Seminário de São Joaquim foi transformado em Colégio de Pedro II por decreto do regente Araújo Lima, em dezembro de 1837.....	31
--	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO I: Lista de professores efetivos desde a Fundação do Colégio Pedro II até 1847.....	36
QUADRO 2. Ano da reforma educacional e o programa de ensino correspondente.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela I: Disciplinas ofertadas de 1850 a 1878 no Colégio Pedro II.....	56.
Tabela II: Quadro de Disciplinas do Colégio de Pedro II de 1882 a 1911/1912.....	58
Tabela III. Disciplinas de História de 1850 a 1878.....	66
Tabela IV. Disciplinas de História de 1882 a 1912.....	67
Tabela V: Compêndio de História Universal de Justiniano José da Rocha (1860): Conteúdo sobre Grécia.....	155
Tabela VI: Compêndio de História Universal Victor Duruy (1865): Conteúdo sobre Grécia.....	161
TABELA VII: Compêndio de História Universal Resumida de Pedro Parley (1869): Conteúdo sobre Grécia.....	170
Tabela VIII: Compêndio de História Universal segundo o programa do Collégio Pedro II de Rocha Pombo (1900): Conteúdo sobre Grécia.....	179
Tabela IX: Compêndio de História Universal de Padre Raphael Maria Galanti (1907): Conteúdo sobre Grécia.....	191
TABELA X: Compêndio de História Universal de Justiniano José da Rocha (1860): Conteúdo sobre Roma.....	238
Tabela XI: Compêndio de História Universal Victor Duruy (1865): Conteúdo sobre Roma.....	246
Tabela XII: Compêndio de História Universal Resumida de Pedro Parley (1869): Conteúdo sobre Roma.....	251
Tabela XIII: Compêndio de História Universal segundo o programa do Collégio Pedro II de Rocha Pombo (1900): Conteúdo sobre Roma.....	255
Tabela XIV: Compêndio de História Universal de Padre Raphael Maria Galanti (1907): Conteúdo sobre Roma.....	262

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: ALGUMAS QUESTÕES.....	30
2.1. O colégio de Pedro II e a implementação do ensino secundário em território nacional.....	31
2.2. As reformas educacionais e os programas de ensino no período Imperial e na república brasileira.....	53
2.3. A escrita da História antiga no Brasil Oitocentista	73
3. A DEMOCRACIA ATENIENSE EM FOCO: USOS DO PASSADO.....	96
3.1. Aristóteles e seu estudo sobre a sociedade e o processo político na antiguidade.....	97
3.2. A democracia ateniense vista com outros olhos: reflexões sobre o regime democrático a partir de Platão e Tucídides e sua influência para os pensadores do século XIX.....	122
3.3. A escrita da democracia ateniense nos compêndios de história universal brasileiros: análise da narrativa escolar.....	147
4. A RECEPÇÃO DA REPÚBLICA ROMANA NA NARRATIVA ESCOLAR OITOCENTISTA: USOS DO PASSADO.....	195
4.1 Conhecendo a República e a sociedade romana.....	195
4.2 Cícero e seu olhar para a república romana.....	214
4.3. Usos do passado: análise sobre narrativa escolar referente a república romana nos compêndios oitocentistas.....	236
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	274
6. LISTA DE FONTES.....	278
7. LISTA DE DOCUMENTOS USADOS PARA FUNDAMENTAR A PESQUISA.....	279
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	282
9. ANEXOS.....	303

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela narrativa escolar referente ao conteúdo de história antiga nasce do itinerário acadêmico realizado em nossa atividade de pesquisa que tem início com a entrada e participação no grupo de pesquisa intitulado Laboratório de História Antiga e Medieval (LABHAM/UFPI) no decorrer da Graduação entre os anos de 2016 e 2017, no qual encontramos na temática um campo aberto para novas possibilidades de investigação a ser realizada no meio acadêmico.

Em nosso itinerário acadêmico buscamos aprofundar essa reflexão no decorrer do mestrado em História do Brasil nos anos de 2018-2020 pelo Programa de Pós-graduação em História do Brasil (PPGHB/UFPI). Na dissertação, O objetivo a ser alcançado, em sentido geral, foi indagar o uso de versões instrumentalizadas da História Antiga na narrativa escolar brasileira com maior destaque para a democracia ateniense, nos compêndios de História Universal de Justiniano José da Rocha (1860), Victor Duruy (1865) e Pedro Parley (1869) utilizados no Brasil durante o período Imperial.

A pesquisa a ser desenvolvida nessa tese de doutorado buscará produzir uma reflexão mais aprofundada sobre o estudo dos usos do passado clássico na contemporaneidade, de acordo com as referências sugeridas. A proposta consiste em investigar as implicações ideológicas da história antiga escolar mais precisamente as concepções de ‘democracia’ e ‘república’ nos compêndios de História Universal de Justiniano José da Rocha (1860), o Compêndio de História Universal Resumida de Pedro Parley (1869), o Compêndio de História Universal de Victor Duruy (1865), o compêndio de História Universal de Padre Raphael M. Galanti S. J (1907), e no Compêndio de História Universal: segundo o programa do Collegio Pedro II escrito por Rocha Pombo (1900), dedicados aos conteúdos de História Antiga, tendo em vista a relevância dos estudos clássicos para formação humanística pretendida pelas escolas secundárias.

A escolha se justifica pela circulação desses compêndios em território nacional em um período de significativas reformas educacionais que apresentam a proposta de uma instituição de nível secundário como algo necessário, urgente e tendo como modelo o ensino da corte. Para entendermos melhor esse processo, nosso trabalho tem como recorte temporal o período que compreende as reformas educativas em território nacional promulgadas entre os anos de 1854 a 1912. Destacamos o marco inicial de

nosso estudo com a reforma de Couto Ferraz promulgada em 1854 e prosseguiremos estudando até a lei brasileira de ensino Rivadávia Correia em 1911/1912.

Desses livros, manuais ou Compêndios, para usarmos um termo da época, os de história antiga ganhariam destaque e não por acaso. Esses manuais adquiririam a função privilegiada de divulgadores da imagem oficial que a monarquia construía para a nação. As Lições tornaram-se fundamentais para pensar as visões que o manual didático de história legitima, pois na obra o autor lança as bases da interpretação da história desde a “criação do mundo” através de uma história conservadora que privilegia e legitima a ordem imperial assim como o lugar da boa sociedade na sociedade como um todo.

Assim, controlar o que seria ensinado para os futuros cidadãos também se fazia necessário, e uma vez lançado o modelo, as outras instituições congêneres na Corte e, pretensão mais ampla e difícil, em todo o país, deveriam necessariamente seguir os programas oficiais sugeridos e adotados pela monarquia no Colégio Pedro II. Seria garantido assim o controle sobre este nível de ensino, que ficara sob jurisdição das províncias desde o Ato Adicional.

Além da circulação desses compêndios durante esse período de reformas educacionais no Brasil, justificamos também nossa escolha por essas obras pela forma como os compêndios abordam a democracia e a república e pelo fato de serem conceitos centrais à problematização de nosso campo de experiências político-culturais, tais noções são centrais à história ensinada por seu potencial de instruir jovens nos parâmetros do projeto de poder vigente, por isso tais conceitos serão observados sob a ótica de escritores de manuais de ensino de História que atuaram entre da monarquia e república brasileiras, momento histórico indispensável para perscrutar a atribuição de diferentes sentidos ao passado, tendo em vista um cenário de mudanças políticas estruturais no Brasil.

Logo, partimos do pressuposto de que a conformação política brasileira produzirá significativos impactos na abordagem de tais conceitos, o que nos mostra as implicações políticas da escrita da história antiga escolar. Nesse caso, traremos à tona reflexões sobre a memória histórica fabricada em tais compêndios, tendo em vista o ambiente político-cultural que afetou a produção da narrativa escolar.

Entendemos que a história da Antiguidade não pode ser escrita sem que se considere as circunstâncias históricas e condições político-culturais do historiador. A

interface entre passado e presente é onde o historiador recorre para impor o seu novo paradigma no campo da historiografia. (Payen, 2009)

Nesse sentido, estudar as sociedades antigas é um fator importante na contemporaneidade, uma vez que o conhecimento do modo de viver e da cultura, a qual tomamos referência, sofre grande influência dessas civilizações. Partimos do pressuposto de que a narrativa histórica presente nos compêndios de História Universal deve ser concebida como construto literário entremeado de artifícios retóricos, inerentes à organização da narrativa, logo possui intencionalidades e objetivos que devem ser mais bem explorados, já que a interpretação ocorre pela escrita das fontes históricas. Atentos a essa questão, buscaremos elucidar de que maneira os conteúdos de História Antiga se relacionam com os projetos políticos de nação forjados na segunda metade do século XIX e início do século XX, a despeito das dissensões políticas provinciais brasileiras e suas implicações na condução de políticas públicas educacionais.

Em relação à importância social e acadêmica do tema a ser desenvolvido neste trabalho, podemos relatar que nossa pesquisa se mostra relevante pela necessidade de compreender melhor como o uso do conhecimento histórico escolar sobre a democracia ateniense e a república romana, presentes nos conteúdos de História Antiga, é posto de maneira a satisfazer aos interesses do projeto educacional planejado para o país nos oitocentos e início do século XX, com a implementação da chamada República Velha. A respeito desse aspecto, o trabalho contribui para indagar sobre a presença da História Antiga nas escolas secundárias, a qual se faz presente até hoje nas propostas curriculares federais, estaduais e municipais.

Nesse caso, o objetivo geral de nosso trabalho será averiguar, por meio da interpretação das fontes analisadas e da discussão historiográfica sobre a interpretação dos conteúdos referentes a democracia ateniense e a república romana, como a narrativa escolar produzida no Brasil fabrica uma memória histórica em consonância com os projetos de poder vigentes com a finalidade de referendar determinados posicionamentos político-culturais da sociedade brasileira.

Como objetivos específicos elencamos: a) apresentar, como se concebeu o ensino secundário brasileiro, tendo em vista a implementação da estrutura organizacional da instrução pública secundária com ênfase as reformas educacionais e programas de ensino no qual estão situados os compêndios em questão; B).

Compreender as relações entre os usos do passado na historiografia oitocentista e a narrativa histórica escolar relacionada à democracia ateniense e a república romana; C). Refletir, a partir da memória histórica fabricada em tais compêndios, sobre o tipo de consciência histórica presente em tais narrativas e suas implicações ideológicas no que se refere a narrativa sobre a democracia ateniense e a república romana.

Nosso aporte teórico-bibliográfico para entender a criação e o funcionamento do ensino secundário no brasileiro no século XIX e início do XX a partir do modelo promovido pela corte situada no Rio de Janeiro que, por sua vez, influenciou as demais regiões; parte das obras de autores como: Maria Helena Câmara Bastos (2008), Maria Regina Cândido (2009), José Petrúcio de Farias Júnior (2018;2019;2020), Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972), Miriam Dolhnikoff (2005;2003;2005), André Luiz Cruz Tavares (2012), Vecchia, A; Lorenz, K. M. (1998) dentre outros de igual importância presentes em nosso escrito.

Estes autores são de grande contribuição na construção desse trabalho ao lançar luz sobre a o processo de criação do ensino secundário, seu programa de ensino e principais diretrizes, seu funcionamento, e as principais reformas, além de tratar sobre a maneira como eram selecionados os compêndios de história universal que pretendemos analisar em nosso estudo. Buscaremos constante dialogo com essa bibliografia para a escrita de nosso objeto de investigação, assim como também, para a compreensão do recorte temporal e espacial desenvolvido ao longo do escrito.

Gostaríamos de salientar que a escrita da história no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB é marcada por homens que ocupavam espaços de poder e que tinham, em decorrência disso, como principal interesse legitimar o sentimento de pertencimento e nacionalidade aos indivíduos que estavam destinados ao conhecimento. A História Antiga ao seguir a narrativa da religião judaico-cristã contribuía para referendar o catolicismo em detrimentos das demais práticas religiosas.

A narrativa produzida de maneira mais abrangente e descritiva com o intuito de narrar os fatos históricos referentes a antiguidade permitiu que os historiadores do IHGB produzissem obras que narrassem as civilizações antigas a partir da formação do espaço geográfico de seu território, da história dos grandes personagens e das grandes guerras que chamavam atenção desses pensadores, que por sua vez imprimiam seu

ponto de vista sobre o passado com a intensão de moldar o conhecimento da elite para que esta, por sua vez, obtivesse uma imagem de ideal a seguir.

Reinhart Koselleck (2006) por sua vez nos ajuda a pensar sobre o papel da escrita da história quando nos diz que “a história pode conduzir ao relativo aperfeiçoamento moral ou intelectual de seus contemporâneos e de seus pósteros, mas somente se e enquanto os pressupostos para tal forem basicamente os mesmos”. (Koselleck, 2006, p.43). Além disso, a combinação do campo-de-experiência do passado e do horizonte de expectativas de uma coletividade, em determinado tempo e espaço de vivência e atividades humanas, contribui em nosso objetivo de analisar de maneira coerente os sujeitos históricos e as implicações políticas presentes nestas narrativas escolares, onde analisaremos em que medida os conteúdos escolares contribuem para a construção da ideia de ‘nação’; quem eram estes professores de história, como eram escolhidos aos cargos e como se dava o processo de escolha dos compêndios escolares.

Jörn Rüsen é outro autor que será bastante explorado em nossa pesquisa. De acordo com suas palavras (2001, p.28) “a pesquisa é o processo de constituição narrativa de sentido, no qual a experiência, presente em todo pensamento histórico, se exprime de maneira a que essa constituição de sentido adquira determinada relevância cognitiva”. Para o autor as operações básicas precisam ser explicitadas de forma que a dimensão comunicativa do saber histórico fique clara. Sob esse aspecto, a partir da referência de Rüsen, nossa pesquisa contribuirá para indagar sobre a presença da História Antiga nos manuais didáticos das escolas secundárias, sobretudo no tocante às formas de constituição de sentido ao passado e suas implicações ideológicas, tendo em vista as circunstâncias históricas e condições de produção das narrativas escolares.

No que se refere a averiguar as apropriações da antiguidade, trabalharemos no âmbito dos usos do passado como aporte teórico para pensar a recepção da literatura antiga na contemporaneidade e utilizaremos autores como: Jacques Revel e Giovanni Levi (2001), Charles Martindale e Richard F. Thomas (2006), Anastasia Bakogianni (2016), André Luís Cruz Tavares (2012), Ralph Hexter (2006), Kenneth Haynes (2006), Timothy Saunders (2006) e Glaydson Jose da Silva (2005;2007;2008;2011), dentre outros autores, que nos ajudarão a entender a relação entre autor e fonte e o porquê de a Antiguidade instigar pensadores contemporâneos a fazerem uma releitura dos grandes clássicos. Essa escolha se justifica por que esses textos trazem à tona reflexões sobre o

relacionamento entre o investigador e as fontes antigas com a intensão de promover uma maior compreensão sobre o papel dessa temática no âmbito historiográfico.

Na posição de historiadores, cabe-nos investigar as relações existentes entre o mundo moderno e o mundo antigo, buscando nos estudiosos um possível caminho que possa ser percorrido e, de certa maneira, aprofundado. Uma vez que esses pensadores buscam repensar a relação entre o mundo moderno e o mundo antigo, analisando a antiguidade a partir de sua realidade.

A recepção dos clássicos concentra-se na forma como o mundo clássico é recebido nos séculos subsequentes e, em particular, nos aspectos das fontes clássicas que são alterados, marginalizados ou negligenciados. Nessa perspectiva, buscaremos apresentar pontos onde a discussão sobre a teoria tem avançado. Problematizaremos noções de influência historicista e a necessidade de descobrir as estruturas universais subjacentes, a fim de fundamentar as comparações entre obras antigas e modernas.

Nesse sentido, a leitura dos textos colabora para que aprimoremos nossa reflexão sobre a relação dos textos-fonte, e a maneira como esses textos são lidos e mostra que temos de problematizar noções de influência que o leitor exerce sobre determinada fonte. Para, a partir disso, investigar como os autores dos compêndios trabalhados em nossa pesquisa se utilizam da literatura sobre o mundo antigo que versa sobre a democracia e a república com a intenção de adequá-las aos interesses do projeto de nação planejado para o Brasil no período em questão.

No que diz respeito a análise de nossas fontes que são os compêndios de história universal, recorreremos à obra *História dos livros e das edições didáticas sobre o estado da arte* do autor Alain Choppin (2004) que nos mostra que os livros didáticos e seus conteúdos estão ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas ao longo do tempo. Aos termos contato com as quatro funções existentes atribuídas ao livro didático na obra de Choppin (2004) podemos refletir sobre as funções exercidas pelo livro didático como ferramenta de legitimação de poder existente, em que o livro didático seria utilizado como instrumento de modelo de civilização a ser seguido no que se refere a escolha dos conteúdos escolares referente ao estudo de História Antiga. Este autor além de nos possibilitar compreender as dificuldades de se trabalhar o livro didático como fonte pesquisa histórica, também nos remete a refletir sobre as funções que são exercidas pelo livro didático em quanto difusor do conhecimento.

Outra autora que nos ajuda nessa empreitada de análise dos compêndios é Circe Bittencourt (2004) com sua obra: *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)* uma vez que seu trabalho de pesquisa nos permite entender os caminhos do ensino brasileiro nos oitocentos e a maneira como era regida a legislação escolar e como se dava em território nacional o processo de produção, circulação e divulgação do saber escolar. A proposta dos escritos de Circe Bittencourt é pensar o livro didático de forma ampla, acompanhando os movimentos que vão da sua concepção à sua utilização em sala de aula.

Nesse sentido, a autora propõe uma reflexão sobre o papel do livro didático na construção do saber escolar que, por sua natureza, deve ser considerado em um conjunto mais geral no qual aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos se articulam. Para a autora, o saber escolar não resulta de um conhecimento construído no espaço escolar por meio do diálogo entre professores, alunos e livros didáticos; mas, ao contrário, era concebido como um saber proveniente do meio acadêmico sintetizado em compêndios, cujos conteúdos deveriam ser memorizados e reproduzidos em avaliações.

A trajetória de produção dos primeiros autores brasileiros nos possibilita identificar algumas das características das relações entre autor, editor e Estado. Permite constatar as especificidades do texto didático e a complexa teia de interferências a que o livro é submetido. De acordo com a autora a concepção de livro didático e a sua destinação eram determinações quase exclusivas do poder político educacional, que procurava, no grupo da elite intelectual, apoio para a produção desse tipo de literatura. Tivemos assim, na geração dos iniciadores da produção didática, figuras próximas ao governo, escritores de obras literárias, sobretudo os principais encarregados do “fazer científico” da época.

Nesse sentido, consideramos os manuais de História Antiga, chamados à época de compêndios, como um documento que reúne, ao menos em parte, muitos dos princípios e valores de um grupo social, que por sua vez é responsável pela seleção dos conteúdos escolares, buscavam adaptar ao caso brasileiro obras estrangeiras de forma que o conteúdo presente fosse ao encontro do interesse do governo brasileiro, que pretendia para o Brasil o ideal de civilização europeu. As relações entre autores e editores de livros didáticos nesse contexto, devem considerar o livro didático como

objeto mercadológico, unindo autor e editor em busca de aprovação e comercialização da obra didática.

Para melhor entender como funciona esse trabalho empírico que nos é exigido em nossa pesquisa buscamos apoio em Arno Wehling (1992) pois para o autor, foi a crescente preocupação com os problemas de ordem epistemológica nos diversos campos da atividade científica e na reflexão filosófica que determinou a introdução desse tipo de análise nas discussões sobre a natureza do conhecimento histórico. Partindo desse pressuposto, gostaríamos de salientar que os pensamentos e as inquietações propostas nessa obra nos permitem promover uma reflexão sobre a natureza do fazer histórico desenvolvido no Brasil.

A metodologia para a realização desta proposta de investigação será a análise dos discursos presentes/ausentes em nossas fontes, que são os compêndios de História Universal. Buscamos no estudioso Michel Pêcheux, nosso principal referencial teórico para melhor desenvolver essa análise uma vez que em sua obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* publicado em 1975, Pêcheux busca relacionar a linguística com a filosofia e as ciências das formações sociais tendo como base a semântica.

Pêcheux questiona o caráter pedagógico da língua no que se refere a retórica, pois o autor considera que existe uma pedagogia da verdade – pautada num sistema de erros onde as instituições exploram a existência das disciplinas científicas, mascarando essa existência, de forma que a distinção entre ciência e não ciência-seja encoberta” (Pêcheux, 1975, p. 72).

Ao tecer uma crítica sobre o relativismo metafísico e o empirismo lógico, o autor considera que tais formas de exploração idealistas podem ser compreendidas como ideológicas, pois a ideologia se materializa em discurso seja na prática da ciência ou da não ciência. Este objeto é materializado em discursos que remetem os sujeitos a outros sentidos já dados ou mais precisamente pré-construídos num dado circuito discursivo – aquilo que faz sentido numa dada conjuntura social, cultural, política, histórica, etc.

As formações ideológicas devem ser consideradas a partir de mecanismos – não somente lógicos ou linguísticos – que estão diretamente ligados ao domínio do pensamento do sujeito e ideologizadas por um caráter político “mascarado pela

concepção lógico-linguística”. Deste modo, as redes de significações se estabelecem no intradiscurso, por emparelhamentos. Uma vez que, os aparelhos de Estado se inscrevem num contexto histórico-social e, portanto, interdiscursivo.

Assim sendo, as formações ideológicas e discursivas se estabelecem em um jogo de dominância no interdiscurso/intradiscurso. Nesse sentido, o autor nos possibilita perceber como a formação ideológica dos autores/tradutores dos compêndios estão diretamente ligados ao domínio do pensamento do sujeito atrelados a interesses políticos disfarçados por pontos de vista apresentados em suas narrativas. Deste modo, as redes de significações se estabelecem no intradiscurso, uma vez que, os aparelhos de Estado se inscrevem num contexto histórico-social e, assim sendo, as formações ideológicas e discursivas se estabelecem em um jogo de dominância

A noção de “forma-sujeito” é retomada, sendo explicada não somente como uma forma que se estabelece através da relação do sujeito com o que este se identifica, ou seja, do ponto de vista ideológico, mas é chamada também de “forma-sujeito do discurso”. A conjuntura sócio-histórico-ideológica na qual o sujeito está inserido, determina o que o mesmo diz ao passo que o interpela não só na fala, mas também ideologicamente. Sendo assim, “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações que são correspondentes” (Pêcheux, 1975, p. 160).

Deste modo, o lugar que o sujeito ocupa no processo de identificação-interpelação é apreendido pelo sujeito a partir do “todo complexo com dominante” – em outros termos, na reprodução/transformação das relações de produção a partir das relações de desigualdade e subordinação o indivíduo é interpelado em sujeito a partir das formações discursivas e ideológicas que dominam.

Os conceitos que aparecem ao longo do texto – interdiscurso, intradiscurso, préconstruído, etc. – são também retomados para que fique claro que não se tratam de conceitos relacionados aos fenômenos linguísticos. De modo mais explicativo ainda, Pêcheux delimita que todos estes conceitos estão atrelados ao complexo das formações ideológicas e discursivas, onde é dada forma ao indivíduo interpelado em sujeito, ou mais precisamente, a forma-sujeito do sujeito que atribui sentidos as palavras de acordo com as determinações, das formações que o dominam para que aconteça a identificação-interpelação.

Isso nos é caro pois permite identificar como os conceitos de democracia e república trabalhados nos conteúdos de história antiga estão atrelados ao complexo das formações ideológicas e discursivas dos autores dos compêndios e a forma como estes autores/sujeitos atribuem sentido as palavras de acordo com as determinações, das formações que os dominam para que aconteça a identificação-interpelação de seus destinatários.

Os autores Gregolin (2006), Orlandi (2004,2007), Picanço (2006) que comungam da mesma metodologia de análise Pêcheux nos ajudarão também a compreender os artifícios retóricos presentes em nossas fontes. Partimos do pressuposto de que a narrativa histórica, presente nos compêndios de História do século XIX e início do XX utilizados nas escolas secundárias brasileiras deve ser concebida como construto literário entremeado de estratagemas retóricos, estes inerentes à organização da narrativa. Assim, concebemos a retórica como importante mecanismo de análise documental, já que pode estar a serviço da interpretação da escrita das fontes históricas.

Além disso, será necessário observar em caráter complementar quem eram os autores dos compêndios e as implicações políticas presentes nestas narrativas escolares, onde analisaremos em que medida os conteúdos escolares vinculam uma interpretação sobre a democracia e a república em consonância com as mudanças políticas e reformas educacionais vigentes.

O itinerário de nossa análise documental considera dois aspectos fundamentais: de um lado, o exame crítico dos conteúdos dos discursos, os quais se apoiam em uma versão instrumentalizada da História Antiga, que atende a nosso ver os objetivos e interesses particulares do momento da escrita; e, de outro, os artifícios retóricos a partir dos quais buscaremos elucidar de que maneira os conteúdos de História Antiga se relacionam com os projetos políticos de nação que se forjavam na metade do século XIX e no início do século XX.

A hipótese norteadora para o início dessa investigação é que a narrativa escolar produzida no Brasil no final do período monárquico e início do republicano produz uma interpretação sobre a concepção de democracia ateniense e república romana que instiga um tipo de consciência histórica referendada em posicionamentos político-culturais da sociedade brasileira nos oitocentos e início do séc. XX.

Este estudo está dividido em três capítulos, os capítulos dialogam entre si e tem a função de tornar clara a nossa proposta de investigação e a tese que nos propomos a defender. No primeiro capítulo intitulado: *O ensino secundário no Brasil: algumas questões*, daremos destaque ao funcionamento das escolas secundárias em território nacional no século XIX e XX a partir do modelo promovido pela corte situada no Rio de Janeiro que, por sua vez, influenciou as demais regiões do país.

Algumas questões serão levantadas em nosso escrito sendo elas: a) como se estruturou a instrução pública secundária no Brasil e como se configuraram as reformas educacionais entre a monarquia e a república brasileiras, tendo em vista a aprovação de programas de ensino às escolas secundárias e em que medida tais programas propuseram um ensino de História comprometido com as mudanças políticas em curso; b) Qual a concepção de história e de educação estavam subjacentes aos programas de ensino; c) Quais as implicações ideológicas por trás da seleção de conteúdos presentes em tais programas e quais os principais percalços quanto à implementação dos programas de ensino nas escolas secundárias. Nesse sentido, a nossa narrativa irá concentrar esforços para buscar entender a construção do saber escolar levando em consideração os estudos de história e historiografia no Brasil e pretende considerar o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) durante o processo de construção de uma narrativa sobre a nação que ambicionava, entre outros objetivos, legitimar a ordem social vigente.

O segundo capítulo de nossa investigação intitulado: *A democracia ateniense em foco: usos do passado*, pretende refletir sobre as diferenças entre apropriações, recepções ou usos do passado clássico na contemporaneidade e os procedimentos teórico-metodológicos inerentes ao estudo da presença da literatura clássica na contemporaneidade; para que possamos compreender as nuances da interpretação histórica presente nos compêndios sobre a democracia ateniense. Isso implica indagar a forma como essa literatura foi concebida nos manuais de ensino de história do período em questão.

Objetivamos nesse capítulo abordar como os estudos de recepção dos clássicos contribuem para a capacidade de ler, compreender e interpretar obras do passado, principalmente as chamadas obras literárias "clássicas" dando maior destaque para os textos referentes a Grécia atualizando esse conhecimento a partir de questionamentos

feitos no presente. Pode-se dizer, então, que em nossa abordagem para a recepção, estamos lidando com uma questão mais ampla da possibilidade hermenêutica, ou melhor, possibilidades, uma vez que vários ensaios pluralizam a recepção ao longo de vários parâmetros significativos, entre eles gênero e classe.

Para apresentarmos melhor o sistema democrático ateniense presente em nossas fontes de investigação, tomamos como referencial empírico as obras de Aristóteles junto aos escritos de Platão e Tucídides uma vez que consideramos que estes autores apresentam pontos importantes sobre funcionamento da democracia e da vida pública em Atenas que nos ajudam a desenvolver nosso estudo.

Nossa escolha também se justifica pelo fato destes autores serem citados nos compêndios de história universal que nos propomos a analisar. Desenvolvemos o presente estudo sem a pretensão de esgotar o assunto relativo às fundamentais alterações ocorridas em Atenas durante o regime democrático. Contudo, buscaremos destacar a sociedade e os principais pontos trabalhados por cada autor durante o desenvolvimento de suas obras, que apresentam informações geralmente relegadas a um plano nos estudos acerca da democracia ateniense para em seguida demonstrar essa forma de governo é abordada nos compêndios de história universal selecionados para nossa análise.

No Terceiro e último capítulo intitulado: *Usos do passado na narrativa escolar: reflexões sobre a República e a sociedade romana no percurso da história* usaremos como principal fonte empírica a obra de Cícero: *Da república*. Nesse sentido, daremos continuidade ao processo de análises sobre os escritos do passado, apresentando a sociedade romana, o funcionamento da república e a república sob a ótica de Cícero para entendermos a singularidade do olhar desse autor sobre a república romana.

Partindo do pressuposto de que a história é (re)escrita a cada presente e que a leitura de uma fonte histórica sempre dialoga com o historiador e seu tempo, interessamos compreender como a república romana é concebida no decorrer do tempo para que possamos entender sua interpretação na segunda metade do Império do Brasil e na primeira metade da república brasileira por meio dos manuais de ensino de História, chancelados pelos órgãos de controle e fiscalização das escolas secundárias. Incluir esse processo de recepção do passado pelas produções escolares oitocentistas permite-

nos ampliar o olhar sobre a relação entre educação pública, interesses estatais e usos do passado.

Esse autor somado aos demais textos utilizados para o desenvolvimento desse capítulo nos permitem perceber que a recepção ajudou, portanto, a desafiar a ideia tradicional de que são "clássicos" os textos antigos que apresentam a história de povos que possuem uma narrativa considerada pronta e acabada e interpretada de modo homogêneo por diferentes leitores, em diferentes momentos históricos.

Isso nos instiga assim a reflexão sobre como a escrita da história escolar sobre o conteúdo de história antiga tem sido constituída, de forma variada e frequentemente em meio a disputas, ao longo dos séculos passados. Não é meramente uma questão de olhar para o que aconteceu com os clássicos, mas de contestar a ideia de que o clássico é algo fixo, cujo limites podem ser mostrados, e cuja natureza essencial podemos compreender em seus próprios termos.

Com isso, nossa pesquisa também tem como finalidade problematizar os diálogos e duelos entre as correntes historiográficas sobre a Antiguidade Clássica e a narrativa histórica escolar já que partimos do pressuposto de que nenhum discurso é neutro ou desinteressado. A nossa narrativa irá concentrar esforços para buscar entender os usos do passado na construção do saber escolar levando em consideração os estudos de história e historiografia no Brasil e pretende considerar o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) durante o processo de construção de uma narrativa sobre a nação que ambicionava, entre outros objetivos, legitimar a ordem social vigente.

Para isso, consideraremos, o ambiente político-cultural, a literatura clássica consultada e as historiografias do século XIX e XX que afetaram a produção de tais compêndios. Consideraremos as circunstâncias históricas e as condições político-culturais de produção de tais narrativas escolares.

Nesse sentido, o enfoque é dado a maneira como aparecem nos compêndios de história universal os conteúdos que tratam dos temas relacionados a democracia ateniense e a república romana, no intuito de apresentar como essa narrativa foi construída e as intencionalidades por trás dos destaques e silenciamentos apresentados em cada compêndio.

Buscaremos problematizar a visão sobre a história antiga, sobretudo no que se refere aos conteúdos de democracia ateniense e república romana, refletindo como esse

conhecimento que estava sendo difundido continuava preso à versão produzida pela história europeia pelo simples fato de se tratar de uma realidade geográfica e cultural que tem como escopo a influência dessa civilização em grande parte das correntes historiográficas do século XIX, que busca com insistência revelar as “origens das nações”, nos levando a refletir se até mesmo a própria nomenclatura empregada ao denominar os estudos das sociedades antigas exprime de certa maneira o olhar do europeu sobre essas civilizações.

2. O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL: ALGUMAS QUESTÕES

O propósito desse primeiro capítulo é tratar da escola secundária, seus processos de implementação, perfil do público-alvo, perfil dos docentes, impacto social e como as reformas educacionais contribuíram para consolidar este nível escolar (secundário) no Brasil, dando um enfoque maior ao Colégio de Pedro II.

No Período Imperial, o ensino primário e o secundário que equivalem ao ensino fundamental e ao ensino médio, mantiveram preservados os valores pedagógicos da companhia de Jesus no que se refere à formação humanística do indivíduo em concordância com os padrões de civilidade e civilização europeus da época. Essa filosofia humanística se destinava à educação de homens eruditos para prepara-los para suas atividades nos círculos culturais e sociais. (Melo, 2015, p. 121)

Nesse caso, o capítulo está estruturado trazendo à tona, nos subtópicos posteriores, a seguinte composição: 1. Apresentaremos o colégio Pedro II, sua história e quem eram os professores, seus perfis formativos e socioeconômicos pelo fato de escola ter sido considerada um modelo para o ensino secundário no Brasil. Em seguida, abordaremos como se estruturou a escola secundária assim como os decretos, leis e que foram implementadas para compreendermos como se consolidou o ensino secundário em nosso país; 2. Daremos destaque para as reformas educacionais e para os programas de ensino no período Imperial e na república brasileira onde investigaremos o tipo de público que frequentava o ensino secundário, levando em conta o perfil dos alunos a quem era destinado esse ensino; 3. Discutiremos sobre a narrativa referente aos conteúdos de História Antiga, mais precisamente no que se refere aos conteúdos de democracia ateniense e república romana e a importância do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro para a narrativa escolar no que se refere a esse conteúdo.

Essa estrutura se faz necessária para posteriormente, compreendermos as influências presentes na narrativa escolar; o que eram os compêndios de história universal e como eram selecionados para o secundário. Além disso, é importante refletir sobre a circulação desses compêndios durante esse período de reformas educacionais no Brasil, por se tratar de obras que abordam a democracia e a república, e pelo fato destes conceitos serem fundamentais à problematização de nosso campo de experiências político-culturais, tais noções são centrais à história ensinada por seu potencial de instruir jovens nos parâmetros do projeto de poder vigente, por isso tais conceitos serão

observados sob a ótica de escritores de manuais de ensino de História que atuaram entre a monarquia e república brasileiras, momento histórico indispensável para perscrutar a atribuição de diferentes sentidos ao passado, tendo em vista um cenário de mudanças políticas estruturais no Brasil.

2.1 O colégio de Pedro II e a implementação do ensino secundário em território nacional.



Imagem I: O Seminário de São Joaquim foi transformado em Colégio de Pedro II por decreto do regente Araújo Lima, em dezembro de 1837. Litografia (28,6 x 39 cm) de Pieter Godfred Bertichem, 1856.
Fonte: **M**emória **H**istórica **d**o **C**olégio **d**e **P**edro **I**I
(https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/memoria_historica/index.html)

Em 1837, Bernardo Pereira de Vasconcelos, ministro do Império, apresentou ao regente uma proposta para a organização do primeiro colégio secundário oficial do Brasil: o Colégio de Pedro II, cuja primeira sede se situa na atual Avenida Marechal Floriano, no centro do Rio de Janeiro, e originou-se do Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739, por Frei de Guadalupe. Recebeu diversos nomes: Seminário de São Joaquim, e Imperial de São Joaquim até receber a denominação de Colégio de Pedro II. Transformou-se em Instituto de Ensino Secundário pelo decreto de 2 de dezembro de 1837, dia do aniversário do herdeiro do trono. (Brasil, 1837)

A inauguração e o começo das aulas ocorreram em 25 de março de 1838. Compareceram a inauguração todos os ministros do Estado, além de Dom Pedro e suas

irmãs. Essas presenças ilustres demonstravam a importância política dada ao colégio, que recebeu atenções especiais em sua organização. O decreto de 2 de dezembro de 1837 estabeleceu que no Colégio de Pedro II seriam ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, além de retórica e dos princípios elementares de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria e astronomia. O regime poderia ser de internato e externato, e o pagamento dos honorários para os alunos pagantes seria fixado pelo governo. Segundo o mesmo decreto, o governo poderia admitir gratuitamente até onze alunos internos e dezoito externos. (Brasil, 1837, p. 60).

A criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837 veio para suprir a brecha nessa formação e servir de modelo a todas às outras instituições de ensino secundário na Corte, ou seja, veio auxiliar na consolidação desse projeto civilizatório para formação desses futuros cidadãos, além de incluir um aspecto importante para a concretização da política educacional da monarquia: a intenção de monopolização do ensino, mesmo que indiretamente, pelo governo central, como Rocha descreve em seu *Compêndio de História Universal*:

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

A partir do trecho retirado do prefacio do *Compêndio de História universal* de Justiniano José da Rocha (1860) que apresenta algumas das intenções pretendidas pelo governo Imperial para o ensino da mocidade brasileira, iniciamos esse capítulo tratando sobre o processo de criação do Colégio Pedro II e sua expansão sobre algumas partes do território nacional. É preciso destacar que sua criação se dá em meio a descentralização

dos encargos relativos as instituições públicas e do caos referente a instrução no Império.

No que diz respeito ao corpo docente, o Colégio Pedro II abrigou um grupo bastante diversificado, desde figuras de pouco destaque no espaço letrado até escritores notórios, como Gonçalves de Magalhães e Joaquim Manuel de Macedo. O modo de ingresso desses docentes era basicamente por indicação, tendo o governo livre poder para suas nomeações, mesmo após a instauração, em 1847, de um concurso de títulos. A ocupação do cargo, longe de garantir qualquer autonomia financeira ao ocupante, mostrava-se bastante frágil, servindo muitas vezes como um trampolim para outras posições. (Turin, 2015)

Segundo Turin (2015) era comum que a atuação como professor no Colégio fosse acompanhada por outras atividades paralelas, como foi o caso, por exemplo, de Justiniano da Rocha (autor de um dos compêndios selecionados para essa pesquisa) que acumulava atividades no jornalismo e na política e Camilo de Monserrat que, após passagem pelo Colégio, assumiu o cargo de Diretor da Biblioteca Nacional. O modelo de indicação, as vinculações duplas, normalmente ligadas ao Estado, assim como a fragilidade da posição docente, também serviam, na ausência de uma Escola Normal na qual os professores pudessem ser formados, como um mecanismo bastante efetivo de homogeneização e sincronização política do corpo docente. (Turin, 2015)

Por outro lado, essa fragilidade não deixava de impulsionar também um esforço sutil, mas constante, por parte dos docentes em valorizar aquela forma de capital cultural, e, portanto, a si mesmos, resultando tanto em repetidas menções às condições precárias da atuação docente como na articulação e no reforço do discurso que orientava a criação do Colégio, valorizando a educação e seus títulos como um critério de distinção na definição do bom cidadão em sua atuação política. Ainda que sem a criação de um “espírito de corpo” docente, a valorização desse signo de distinção revertia-se, portanto, também na valorização dos agentes responsáveis por sua reprodução (Julia, 1981).

Um aspecto inicialmente pesquisado foi o contexto de contratação dos 28 primeiros professores do Colégio de Pedro II. A documentação encontrada, aponta a existência de cartas enviadas ao Ministro do Império por postulantes ao cargo de professor do Colégio de Pedro II. No Setor de Manuscritos da Biblioteca Nacional,

encontra-se, por exemplo, o registro do pedido feito em 1847 por Joseph Hermann, o Barão de Tautphoeus, para ocupar a Cadeira de Alemão do Colégio de Pedro II¹. Outro documento localizado é a carta de Santiago Nunes Ribeiro, de 1845, solicitando a propriedade da Cadeira de Retórica e Poética na mesma instituição.² Há ainda indícios de que as indicações de novos professores também eram feitas por sugestão dos próprios professores do Colégio ou de demais membros da elite do Império.

Entretanto, verificamos que, de início, o Colégio Pedro II parece ter encontrado dificuldades para que as cadeiras que compunham seu currículo fossem ocupadas. Podemos citar como exemplo o fato de que, dos primeiros 11 professores nomeados em 1838 para lecionar as matérias previstas, 7 permaneceram na instituição somente até o ano de 1839, o que representa 25% dos professores efetivos investigados. Esse dado evidencia que, nos primeiros anos de funcionamento, tais professores ainda não tinham construído um vínculo significativo com o Colégio e que compromissos relacionados às outras atividades desenvolvidas, ou mesmo o fato de alguns serem de origem estrangeira, podem ter contribuído para essa não permanência na instituição. (Doria, 1997)

De acordo com Doria (1997) Ao menos 7 dos 24 professores efetivos investigados tinham origem estrangeira, nascidos em países como Portugal, França, Alemanha, Chile e Argentina. Além disso, em sua maioria, os professores do Colégio de Pedro II cursaram algum grau de formação na Europa, especialmente nas Universidades de Coimbra, Paris e Montpellier, o que reforça a importância dos laços com os países civilizados. Dentre eles, ao menos 4 eram médicos, 1 era formado em Direito, 1 defendeu tese em Filosofia e 1 desenvolveu estudos em Humanidades. Além disso, os professores que fizeram os cursos superiores no Brasil, graduando-se em Medicina e Direito, tiveram docentes formados por instituições europeias. Desse ponto de vista, um elemento comum a todos era a base europeia de sua formação. Alguns dos primeiros professores do Colégio Pedro II, como Manoel de Araujo Porto Alegre, Lino Antonio Rebello, Justiniano José da Rocha, Joaquim Caetano da Silva, Emilio Joaquim da Silva Maia, Joaquim Manoel de Macedo, Francisco de Paula Menezes e Tiburcio Antonio Chaveiro, foram também sócios efetivos e membros do IHGB.(Doria, 1997)

¹ Biblioteca Nacional. Setor de Manuscritos. Localização C-0774,053 nº 002.

² Biblioteca Nacional. Setor de Manuscritos. Localização C-1068,056.

Como observa Bosi (2012), a temática da natureza e a exaltação dos mitos fundacionais do país, presentes na obra desses autores, contribuíram para o projeto de construção de uma nacionalidade brasileira. Essa característica pode ter influenciado não só sua presença no Colégio, mas também sua participação como sócios e membros de importância do IHGB. Podemos afirmar, em linhas gerais, que os primeiros professores do Colégio são donos de intensa produção intelectual, pois fundaram e escreveram para jornais e periódicos, publicaram compêndios, obras literárias, foram produtores de obras de arte e alguns são considerados fundadores de disciplinas escolares no Brasil.

Em relação às funções desempenhadas pelos professores no Colégio, estas não estavam vinculadas apenas às práticas em sala de aula. Eles participavam das bancas de seleção dos novos alunos e, em caso de aprovação, tinham que indicar em qual ano o aluno deveria ser matriculado. Faziam também as traduções dos compêndios estrangeiros que seriam usados em sala de aula, assim como podiam opinar acerca dos rumos da instituição. (Doria, 1997)

Embora os professores pudessem encaminhar demandas desse tipo, havia um controle rígido sobre suas atitudes. Cabia ao Ministro do Império e aos responsáveis pela instrução secundária controlar as faltas dos professores e exigir a justificativa das ausências. Em casos mais graves, poderiam encaminhar um pedido de afastamento para que os professores faltosos fossem prontamente substituídos. De acordo com Doria (1997) O artigo 136 do capítulo XXII do Estatuto de 1838 afirma que, uma vez ao ano, Comissários seriam enviados ao Colégio para observar as aulas e o comportamento dos professores. No capítulo IV do mesmo Estatuto, era previsto, em seu artigo 14, que os professores tinham que se vestir de forma decente e estar em sala de aula antes da chegada dos alunos. Já o artigo 15 alertava para o fato de que não poderiam aceitar retribuições ou receber presentes dos alunos. Além de serem homens ilustrados, era preciso que tivessem uma postura exemplar. No quadro abaixo fizemos uma lista com o nome dos professores efetivos que atuaram no Colégio de Pedro II desde a sua fundação até o ano de 1847 como poderemos ver a seguir:

Quadro I: Lista de professores efetivos desde a Fundação do Colégio Pedro II até 1847.

Ano	Nome	Matéria
1838	Dr. Joaquim Caetano da Silva	Grego
1838	Manoel de Araújo Porto Alegre (Barão de Santo Angelo)	Desenho
1838	Francisco Maria Piquet	Francês
1838	João de Castro Silva	Latim
1838	Emílio Joaquim da Silva Maia	História Natural
1838	Dr. Justiniano José da Rocha	Geografia e História
1838	Dr. Domingos Jose Gonçalves de Magalhaes (Visconde de Araguaya)	Filosofia
1838	Jose Furtado de Mendonça	Latim
1838	Padre Leandro Rebello Peixoto e Castro	Religião
1838	Gabriel de Medeiros Gomes	Português
1838	Padre Joaquim de Oliveira Durão	Religião
1839	Diogo Maze	Inglês
1839	Candido Matheos de Faria Pardal	desenho
1839	Lino Antonio Rabello	Matemática
1839	Padre Manoel Antonio a Silva	Religião
1840	Calos Roberto (Barão de Planitz)	Alemão
1840	Tiburcio Antonio Craveiro	Latim
1840	Conego Dr. Marcelino José da Ribeira silva Bueno	Geografia e História
1842	Santiago Nunes Ribeiro	Filosofia e Retórica
1843	Bernardo Jose Falletti	Latim
1844	Jose Luiz Alves	Inglês
1847	João Baptista Calógeras	Geografia e História
1847	Joseph Hermann (Barão de Tautphoeus)	Alemão, Grego e História
1847	Dr. Francisco de Paula Menezes	Filosofia e Retórica

Fonte: COLLEGIO PEDRO II. **Primeiro livro dos empregados do Collégio Pedro II**, 1838 a 1852.

Os professores acerca dos quais obtivemos as informações presentes no quadro anterior não eram funcionários exclusivos do Colégio de Pedro II. De acordo com as edições do Almanak Laemmert de 1844 e 1845, 5 deles também eram professores públicos da Corte: José Luiz Alves (professor público de inglês), Jorge Furtado de Mendonça (professor público substituto de latim), João de Castro Silva (professor de latim), Dr. Francisco de Paula Menezes (professor público de retórica) e Candido Matheus de Faria Pardal (professor público de primeiras letras). No exemplar de 1845, foram encontrados registros de 3 professores do Colégio que atuavam simultaneamente no Collégio Athenêo Fluminense: João Baptista Calógeras (diretor e professor de literatura italiana e história moderna), o Barão de Tautphoeus (professor de alemão e geografia) e Santiago Nunes Ribeiro (literatura portuguesa e literatura brasileira). Ainda, o almanaque anunciava o Padre Joaquim de Oliveira Durão como professor de dogma no Seminário Episcopal de São José.

Na edição de 1847, foram identificados 2 professores do Colégio de Pedro II que atuavam no Collégio d'Instrução Elementar: o Barão de Tautphoeus (professor de história universal) e Santiago Nunes Ribeiro (professor de geografia e cronologia). Tais professores também exerciam outras ocupações (advocacia, medicina, jornalismo, pintura, música), o que não surpreende, pois, como afirma Carvalho (2010), esse período do século XIX foi marcado pelo fenômeno da ocupação múltipla. Para o autor, a estrutura econômica brasileira de caráter agrário-exportadora e escravista limitava as oportunidades profissionais disponíveis. Com isso, as alternativas de trabalho eram poucas e os salários eram baixos.

O Colégio Pedro II contava ainda com 4 mestres, sendo 2 da disciplina música e 2 da disciplina ginástica. O compositor e cantor Francisco da Luz Pinto, que lecionou por 10 anos na instituição, e o compositor, organista e pianista Januário da Silva Arvellos foram os primeiros professores de música, enquanto Guilherme Luiz Taube e o espanhol Frederico Hoppe, que possuíam formação militar, foram os primeiros professores de ginástica do Colégio Pedro II. A diferença de denominação (mestres x professores) parece indicar uma hierarquização interna dos docentes (Penna, 2008, p. 112-113)

É importante, de início, deixar claro que no período do Império brasileiro, os debates e projetos de reforma da Instrução Pública foram constantes e a importância da

instrução popular foi insistentemente reafirmada. A Instrução Pública e particular na Corte Imperial foi organizada e regulamentada em meados do século XIX, após aprovação de lei que autorizava o Ministério do Império a reformar o ensino primário e secundário. Com a crescente institucionalização dos poderes públicos neste tempo, a problemática da formação do povo estava definitivamente posta no centro das preocupações do Estado. E relacionava-se à busca de alternativas para solucionar o problema da constituição de uma mão-de-obra, moralizada e independente, no momento em que o fim do tráfico negreiro anunciava os limites futuros de reprodução da escravidão.

Para Mariotto Haidar (1972) o surgimento dos Lyceus provinciais a partir de 1835, e o advento da criação do Colégio Pedro II na Corte, em 1837 e da cadeira de História no mesmo ano, representam, no campo do ensino público, os primeiros esforços na busca por imprimir alguma organização para esse ramo do ensino destinado a preparar os estudantes para o ingresso nas Faculdades.

De acordo com a autora a entrada nos cursos superiores era a meta a ser alcançada por todos os jovens que procuravam os estudos secundários, e o estudo parcelado dos preparatórios exigidos para a matrícula nas Academias. Criado o Colégio e instituída a organização dos conteúdos em oito séries, ficou marcante nos programas da instituição o predomínio dos estudos humanistas clássicos.

Entretanto, é preciso destacar que a instrução secundária assumiu a tarefa de contribuir para a formação de uma elite dirigente que tanto poderia ser encaminhada para os estudos superiores, no sentido de formar um conjunto de profissionais como: bacharéis, médicos, literatos e jornalistas que, por sua vez, atenderiam às necessidades específicas do setor instrucional bem como procurariam atender às demandas dos cargos públicos para a composição dos quadros administrativos do Estado, uma vez que ambos os seguimentos profissionais também podiam exercer a atividade de professor, tanto no nível primário quanto no secundário. (Lima, 2020).

Segundo Mariotto Haidar (1972) a escola apresenta-se, durante esse período, como um padrão educacional ideal, mas que não condiz com a realidade, tendo em vista a existência de diversas formas de organização do ensino secundário que se fazem presente no império brasileiro e adentram o período republicano. Para a autora, as aulas públicas avulsas; os liceus estaduais, que tinham como meta igualar-se ao Colégio de

Pedro II; os colégios particulares; os colégios particulares seriados que ofertavam simplesmente um anexo de aulas isoladas nas quais os alunos tinham o direito de matricular-se separadamente; as aulas de preparatórios anexas às instituições de ensino superior e os exames parcelados de disciplinas isoladas, que prosseguiram no interior do próprio Colégio de Pedro II. Competiria, ainda, adicionar a essas configurações institucionalizadas de ensino, a educação doméstica que, até o final do Império, teve um grande peso no processo de formação das elites, inclusive no âmbito da Corte.

Em 1854, quando o colégio Pedro II passa a elaborar os exames preparatórios para o ensino superior, as demais instituições, colégios provinciais e/ou particulares, procuraram adequar seus currículos e programas do referido colégio. É importante esclarecer que no século XIX, a escrita da História, que de maneira geral se mantinha comprometida a construção da história das nações europeias, numa perspectiva genealógica, referia às experiências político-culturais das sociedades antigas gregas e romanas como uma espécie de ponto de partida para entender o processo civilizacional e o padrão cultural que impulsionou o Ocidente. (Moreira, 2010, p. 33-34)

A busca pela reconstrução do passado, leva pensadores do século XIX e início do XX a retomarem alguns momentos que consideram fundantes. É o caso da documentação setecentista, dos diversos tipos de documentos de viagens e os igualmente diversos documentos das histórias de um Império já deixado ao longe. Essa necessidade aparece após considerações promovidas por intelectuais da época sobre o abandono também das aulas menores, que, sem fiscalização, ficavam sob total controle apenas da vontade de seus respectivos professores.

O auge de tal processo que cada vez mais buscava controlar o ensino e a educação do aluno-cidadão se deu em 1854, data de implementação da reforma conhecida pelo nome do ministro do Império à época, Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Mesmo antes de ser ministro, Couto Ferraz já vinha esboçando um projeto para a criação de uma pasta governamental específica para inspeção do ensino, pelos menos no que se refere à Corte, desde 1850.

A criação da Inspetoria Geral de Instrução Pública Primária e Secundária do Município Neutro mudaria tal horizonte. A Inspetoria foi oficialmente criada em 1854. Antes, entre 1850 e 1854, o Reitor do Colégio Pedro II era também inspetor geral da instrução pública primária e secundária no município da Corte.

Após nova legislação sobre instrução pública, de 17 de fevereiro de 1854 – a chamada lei Couto Ferraz –, o cargo passou a ser único, não podendo o titular exercer outra função. Sua nomeação dependia de Decreto Imperial. Aos seus representantes, membros de um Conselho Diretor, deveriam ser enviados relatórios anuais sobre o cotidiano escolar dos colégios, pois o governo tinha “o indubitável direito de vigiar sobre a educação da mocidade, e sendo o ensino uniforme uma palpitante necessidade” as formas de garantir tal uniformidade, deveriam ser lançadas e fiscalizadas.

O mesmo conselho deveria “examinar e comparar os métodos e sistemas práticos de ensino, rever e propor os compêndios, indicar da necessidade de se criarem novas escolas no município e aulas no Colégio Pedro II”. Este Conselho seria composto pelo Inspetor geral e, além do Reitor do Colégio Pedro II, por dois professores públicos e um particular (primário ou secundário), e mais dois membros nomeados pelo governo anualmente. Ainda no que se refere ao magistério, além de regular a profissão (inclusive os salários, alvos de constantes reclamações), a reforma também buscava limitar a atuação do docente: a função passaria a ser única, sendo vedada sua acumulação com outros cargos, prática comum na época – parte considerável dos próprios professores do CPII como veremos mais adiante em nossa pesquisa.

A Reforma incluía também a previsão de alguns professores atuarem na educação de adultos, desde que tivessem tempo livre. Na falta de compêndios adequados, os próprios professores do Colégio Pedro II organizavam, a partir das aulas dadas, resumos e sínteses para o ensino, principalmente da tão necessária história pátria.

A partir dessa reforma o Conselho de Estado, em princípios de 1847, lança as bases para que a inspeção, antes da ideia de reforma em si, fosse privilegiada na busca por soluções e pelo “aperfeiçoamento” do ensino e da educação da “boa mocidade” imperial. Na tarefa de civilizar o cidadão, os livros começavam a adquirir papel de destaque, ao complementar a função civilizadora já iniciada pelos professores. E era no Pedro II que parte dessa produção se realizava, assim como no IHGB, ambos seguindo de perto a ideologia monárquica que visava garantir, acima de tudo, civilização e ordem na nação.

Assim, controlar o que seria ensinado para os futuros cidadãos também se fazia necessário, e uma vez lançado o modelo, as outras instituições congêneres na Corte e, pretensão mais ampla e difícil, em todo o país, deveriam necessariamente seguir os

programas oficiais sugeridos e adotados pela monarquia no Colégio Pedro II. Seria garantido assim o controle sobre este nível de ensino, que ficara sob jurisdição das províncias desde o Ato Adicional.

Neste sentido, seguimos aqui o argumento de Maria de Lourdes Mariotto Haidar (1972) quando a autora nos lembra que as aulas maiores se guiavam pelos pontos que seriam cobrados nos exames para as faculdades do Império, oferecendo por isso apenas as disciplinas exigidas nos referidos exames – e quem definia esses pontos era o governo central do Rio de Janeiro. Além disso, a autora lembra que o reconhecimento dos certificados emitidos pelos Liceus provinciais dependia da adoção, por aqueles Liceus, da estrutura e planos de estudos do Colégio Pedro II,

A partir dessa necessidade, outro ideário pedagógico se fez presente nos documentos oficiais da educação de diferentes países, ambicionando, em particular, articular os saberes elementares com os anseios sociais modernos. Como veremos a seguir:

O Decreto n. 7.274 de 19 de abril de 1879 previa, igualmente a participação do Poder Geral no desenvolvimento da Instrução nas províncias. No artigo 5 e no artigo 8 autorizava o governo a subvencionar escolas particulares situadas em localidades afastadas das escolas públicas, a criar ou auxiliar escolas normais e cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos e a criar e auxiliar escolas profissionais. Os artigos 10 e 11 autorizavam o governo a fundar ou auxiliar bibliotecas e museus pedagógicos onde houvesse escolas normais e a criar e auxiliar bibliotecas populares.

Nos projetos que acompanharam os pareceres sobre a reforma de Leôncio de Carvalho (Reforma do Ensino Secundário e Superior – 13 de abril de 1882 e Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública – 12 de setembro de 1882), apresentado por Rui Barbosa, previa-se a criação de Liceus Gerais semelhantes ao Pedro II nas cidades de São Paulo e Recife, em substituição dos cursos preparatórios anexos as faculdades de Direito; autorizava-se o governo a subsidiar a criação de estabelecimentos normais fundada pelos governos provinciais e a criar nas províncias escolas de arte aplicada de acordo com a indústria ou indústrias dominantes. (Haidar, 1972, p. 43)

Com o parecer desses projetos aprovados no que diz respeito a Reforma do Ensino Secundário e Superior – 13 de abril de 1882 e a Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública – 12 de setembro de 1882, é possível perceber através dos documentos, apresentados pela autora – os quais tiveram como autores Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa, respectivamente – que eles apresentam a nova proposta pedagógica para a escola no Brasil, que se encontra em tempos de modernização.

Podemos identificar que estes dois documentos foram as primeiras iniciativas da inserção do Brasil no campo de novas ideias que já circulavam no mundo ocidental. Tais ideias novas puseram em marcha as diretrizes de uma instrução amparada pela pedagogia chamada na época de moderna pelos pensadores da época. Nesse sentido, foram proporcionados projetos de reforma da educação a câmara dos deputados com a intensão de melhorar o ensino no município da corte e servir de exemplo as províncias que compunham o reino. Dentre os projetos de reforma destacamos o Decreto n.7.247 de Leôncio de Carvalho e os Pareceres/Projeto de Rui Barbosa, que tinham como principal objetivo demonstrar o quanto era urgente que o governo brasileiro investisse na educação em educação. (LIMA, 2020)

O projeto de lei de Leôncio de Carvalho foi um marco para o início do processo de aparelhamento da escola pública, pois através deste projeto procurou-se reformar o ensino brasileiro propondo em seguida o Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 que delineava disposições que careceriam de ser observadas nos regulamentos dos exames preparatórios nas províncias e de instrução primária e secundária no município da corte, além dos estatutos das faculdades de direito e de medicina e nos regulamentos das escolas politécnicas.

Podemos perceber que a partir da segunda metade do século XIX, a escolha da sincronia na legislação educacional, acompanha a ascensão da Europa e dos Estados Unidos, também se posiciona como uma inovação educacional, mostrando que os legisladores brasileiros acompanharam o processo educacional. O primeiro a adotar o método de sincronização foi o estatuto da Província do Rio de Janeiro de 14 de dezembro de 1849 de Couto Ferraz. Conforme estipulado no artigo 11 do referido regulamento, “[...] os métodos de ensino nas escolas públicas são geralmente sincronizados de acordo com os recursos e necessidades.” (Província do Rio de Janeiro. Regulamento de 1849 apud Haidar, 1972)

O fato de os diplomas conferidos por esses liceus provinciais não serem suficientes nem reconhecidos pelo governo central para que o aluno tivesse acesso às faculdades do Império acabava levando parte considerável dos jovens aspirantes aos cursos superiores a terminar os estudos nas cidades onde estavam sediadas as faculdades, nos cursos preparatórios anexos às mesmas.

Nessas aulas preparatórias os alunos se preparariam para os exames de admissão às faculdades em questão, fosse a de Medicina do Rio e a de Salvador, ou de Direito em Olinda e São Paulo. Mesmo os que terminavam os estudos nos liceus provinciais deveriam, no entanto, prestar-se aos exames de admissão das referidas faculdades, alguns chegando a cursar as aulas preparatórias anexas àquelas.

No que se refere ao processo de decisão educacional do Império, a Haidar (1972) nos diz que esse processo apresentava-se sob um cenário que oferecia uma situação não-oficial e uma oficial. A situação não-oficial correspondia a uma dinâmica protagonizada por determinados grupos estratégicos da sociedade imperial que se encontravam preocupados em organizar o ensino particular a fim de alcançar os indivíduos que o ensino público não era capaz de atender.

Já no caso da situação oficial, essa era caracterizada pelas reformas políticas organizadas pelo Estado e consta nos registros e nas fontes oficiais do Império. Desse modo, tais questões são abraçadas por grupos estratégicos pertencentes à dinâmica não-oficial do sistema de decisão do Império. Essas tornam-se argumento de ação da comunidade particular de emigrantes portugueses situados no Município da Corte, que, portanto, decidem fundar e manter estabelecimentos filantrópicos de ensino para o “povo”.

O autor também destaca a dinâmica não-oficial do sistema de decisão do Império, que tinha o seu foco em criar cursos de caráter profissionalizante, que ofereciam suporte à parcela da população que não conseguiria prosseguir para o ensino superior após concluir o ensino secundário. Esses ideais de assistencialismo e instrução presentes na iniciativa privada estavam firmados na dinâmica não-oficial do Império, resultando na existência de instituições autônomas de renome, que apresentavam uma organização escolar eficiente para as atividades de alfabetização, de ensino secundário e de formação profissional.

Em outras palavras, a dinâmica não-oficial de decisão na província do Rio de Janeiro promove alternativas de ensino à parcela da população que não era atendida pelo ensino público, fornecendo ensino de nível profissionalizante que atendia de forma igualmente gratuita adultos analfabetos. O Liceu surgia dessa forma com a finalidade de atender às premissas recorrentes da diretoria do Gabinete, e oferecia o ensino da língua vernácula, depois ensino secundário e formação profissional, acolhendo jovens e adultos

e aperfeiçoando, durante seus primeiros vinte anos de existência, entre as décadas de 1860 e 1880, mais de cinco mil estudantes, incluindo portugueses – sempre em maior número –, brasileiros e outras nacionalidades (Paixão, 2017, p. 219).

Apenas mais a frente, em 1878, com a Reforma Leôncio de Carvalho que equiparava os graus emitidos pelos liceus provinciais ao grau de Bacharel pelo CPII, é que os alunos dos liceus provinciais veriam garantido o seu acesso direto às faculdades do Império. Ao tratar sobre a Reforma que Leôncio de Carvalho propôs para o ensino, Haidar (1972) nos diz que durante a década de 1870, a elite intelectual brasileira buscava se manter atenta aos progressos educacionais procurando manter uma educação em sintonia com a sociedade móvel e progressiva.

Nos projetos que acompanharam os pareceres sobre a reforma de Leôncio de Carvalho (Reforma do Ensino Secundário e Superior – 13 de abril de 1882 e Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública – 12 de setembro de 1882), divulgado por Rui Barbosa, antecipava-se a criação de Liceus Gerais semelhantes ao Pedro II nas cidades de São Paulo e Recife, em substituição dos cursos preparatórios anexos as faculdades de Direito; que autorizavam o governo a subsidiar a criação de estabelecimentos normais fundada pelos governos provinciais e a instituir nas províncias escolas de arte aplicada de acordo com a indústria ou indústrias dominantes (Haidar, 1972, p. 43).

O quadro de exigências da obrigatoriedade muda quando se transforma a matriz política. E a expressão plena da nova matriz dá-se com o decreto-lei Leôncio de Carvalho (Brasil, 1879), também relativo ao município da Corte, porém extensivo em alguns pontos às províncias em geral. A nova matriz inverte a prioridade da oferta de ensino: não mais ao Estado cabe a iniciativa do ensino, que deverá apenas estimular, mas à sociedade. Assim, no novo contexto, a responsabilidade de frequência escolar é da sociedade. Cabe ao Estado cobrá-la mais rigorosamente, pois o vilão agora já não é a incapacidade da oferta pública, mas a incúria da população.

No tocante à historicidade da questão da obrigatoriedade da frequência dos estudantes nas escolas secundários, lembremo-nos de que, desde 1854, com a Reforma de Couto Ferraz, os estudantes e professores devem frequentar as aulas assiduamente. O que se trata de destacar aqui é que, tanto numa matriz como na outra (Couto Ferraz ou Leôncio de Carvalho), a obrigatoriedade da frequência escolar é marcada por uma

temporalidade que a faz comprometida com a razão de Estado. Na primeira matriz, a determinação pelo Estado é um tanto óbvia por conta do projeto de nação independente que aqui se pretendeu construir, qual seja uma nação em sentido moderno, constituída por uma sociedade civil. A educação entra como exigência de formação desta.

A obrigatoriedade escolar nasce do projeto pretendido. Mas como, nessa matriz, fundada no decreto-lei Couto Ferraz, a oferta de ensino é fundamentalmente pública, a obrigatoriedade não é tão exigente, pois depende da ampliação da rede escolar. E a pretensão dessa ampliação não será nunca de abrangência do público em idade escolar, pois será relativa às possibilidades do Estado, da mesma forma como é relativa a representação política, não pretendendo a todos abarcar. Na matriz político-educacional que se seguiu, a do decreto-lei Leôncio de Carvalho, o argumento da relevância da educação para a representação política perde substância.

Com a Proclamação da República, o governo buscou romper com as referências ao regime anterior suprimindo o termo “imperial” do nome de diversos órgãos. Nesse contexto, o Imperial Colégio de Pedro II teve seu nome alterado para *Instituto Nacional de Instrução Secundária*, pelo decreto de 21 de novembro de 1889. Em 1890, o decreto n. 346, de 19 de abril, criou a secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e o instituto passou para sua subordinação.

No mesmo ano, a Reforma Benjamin Constant, instituída pelo decreto n. 981, de 8 de novembro, determinou um novo regulamento para a instrução primária e secundária do Distrito Federal. Dentre as diversas mudanças promovidas por esta reforma, o Instituto Nacional de Instrução Secundária passou a se chamar Ginásio Nacional. Esse ato estabeleceu ainda a obrigatoriedade dos exames de madureza, para certificar a conclusão do ensino secundário e, assim, permitir acesso ao ensino superior. Estava previsto que os exames de madureza das escolas estaduais também dariam direito a matrícula nas instituições de ensino superior, assim que os estabelecimentos estivessem organizados segundo o plano do Ginásio Nacional, que manteve sua condição de modelo e padrão do ensino secundário a ser ministrado no país (Brasil, 1891).

O ginásio era dirigido por reitor e vice-reitor, e possuía uma congregação de lentes que deliberava sobre assuntos acadêmicos, de disciplina escolar, concursos e premiações. A escola era dividida entre externato e internato, independentes

administrativamente, mas tendo em comum a legislação e os programas de ensino. O internato foi extinto e transformado em segundo externato pelo decreto n. 725, de 2 de fevereiro de 1892. Essa mudança durou pouco, visto que o decreto n. 191-B, de 30 de setembro de 1893, que fixou a despesa para o ano de 1894, mencionou a existência do internato e do externato, e o decreto n. 1.652, de 15 de janeiro de 1894, determinou um novo regulamento para o internato. Em 1898, o decreto n. 2.857, de 30 de março, aprovou um regulamento para o Ginásio Nacional e o ensino secundário nos estados, criando ainda o Conselho de Economia Interna na escola. (Haidar, 1972)

O regulamento de 1898 previa a existência de dois cursos na instituição, um com duração de seis anos, denominado curso propedêutico ou realista, e outro de sete anos, denominado curso clássico ou humanista. No ano seguinte, todavia, um novo regulamento foi aprovado pelo decreto n. 3.251, de 8 de abril de 1899, e a escola passou a ter somente um curso, com duração de seis anos. (Haidar, 1972)

Em 1901, o governo aprovou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, pasta responsável pelos estabelecimentos federais de educação desde a lei n. 23, de 30 de outubro de 1891. O código, instituído pelo decreto n. 3.890, de 1º de janeiro de 1901, estabeleceu que qualquer instituição de ensino secundário, estadual, municipal ou particular poderia se equiparar ao Ginásio Nacional. (Haidar, 1972)

O colégio passou por importantes transformações em 1911, quando foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, através do decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, também conhecida como Reforma Rivadávia Correia. Nessa mesma data, o decreto n. 8.660 aprovou um novo regulamento para a escola. A primeira grande mudança foi o restabelecimento do nome do imperador Pedro II, por influência da campanha conduzida pelo Instituto dos Bacharéis, com apoio do presidente Hermes da Fonseca, antigo aluno da instituição (Andrade, 2011, p. 5).

Pouco tempo antes, o decreto n. 7.472, de 24 de julho de 1909, já havia nomeado o internato do Ginásio Nacional como Internato Nacional Bernardo de Vasconcelos, e o externato, Externato Nacional Pedro II. Em relação à estrutura administrativa, o regulamento não dispôs sobre o Conselho de Economia Interna da escola, instituído em 1898.

A Reforma Rivadávia Correia foi caracterizada pela descentralização e desoficialização do ensino, dando maior autonomia aos órgãos de educação. Nesse contexto, não era mais necessário comprovar a conclusão do ensino secundário, já que as faculdades promoveriam um exame próprio de admissão. Sendo assim, foram eliminados os certificados de conclusão do Colégio Pedro II, assim como a necessidade do reconhecimento oficial dos certificados dos cursos secundários equiparados. Também foram abolidos os exames de madureza e a equiparação das escolas secundárias ao Colégio Pedro II, que perdeu o status de escola-modelo.

Com a criação da lei Rivadávia (1911/12) promulgada numa época de transição, em que a velha herança educacional do final do Império, mais precisamente decorrente da “visão de mundo” configurada pelo decreto-lei Leôncio de Carvalho (Brasil, 1879), começa a ser superada, ainda que de forma regionalmente diferenciada. Apresenta-se agora um novo interesse educacional a partir do empenho da sociedade e do apoio proveniente do governo republicano ocasionando um processo histórico que tem o seu início de formulação na penúltima década do Império.

Pode-se dizer que a lei Rivadávia é a última expressão de uma “visão de mundo” que veio se estruturando naquelas duas décadas finais do Império. Ora, a prevalência de tal entendimento na República é justamente o registro de um entrave na constituição do moderno direito à educação, pois este requer um Estado propositor e garantidor. Destaca-se que se segue ao novo regulamento o decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911, que sistematiza a organização escolar e não apenas formula a obrigatoriedade escolar, como também se buscam meios para a sua implementação. Isso parece apontar para uma nova temporalidade histórica. A busca pela abrangência de crianças em idade escolar vem acompanhada pela iniciativa de expansão da rede escolar basicamente pública, não mais se fundando na expectativa de alargamento da rede pela via da iniciativa da sociedade, como na matriz do livre ensino advinda das duas últimas décadas do Império.

A finalidade da exposição da proposta de educação do início da década republicana é a de situar o contraste existente no contexto nacional, no qual aparece a reforma Rivadávia Correia, e assim melhor situar a referida lei. No que diz respeito ao ensino secundário, a lei propõe o fim dos exames parcelados para o acesso às séries

deste nível de ensino, entendendo que este ensino tem finalidade pedagógica em si mesmo, não meramente propedêutica ao acesso ao terceiro grau.

Gostaríamos de salientar que, ao longo de nosso escrito, buscamos entender a importância dos estudos humanistas para o projeto de nação instituído pelo governo à luz da cultura política e da cultura escolar para compreendermos como se processou a estruturação oficial (formal) da instrução secundária no XIX e o projeto de nação que se pretendia implementar para a jovem nação através de sua escola modelo: o Colégio de Pedro II.

Para entendermos melhor a sociedade brasileira buscamos a obra de José Murilo de Carvalho (2003) que analisa as elites políticas brasileiras do século XIX e o Império em geral. O autor estuda essa elite, sua composição e sua relação com os partidos políticos imperiais. Essas interpretações nos permitem compreender as complexas relações entre o Estado e a sociedade civil no Brasil para entender sua influência na educação nacional.

Em seu livro *A Construção da Ordem*, José Murilo de Carvalho (2003) apresenta um panorama das elites políticas no Brasil Imperial, utilizando também comparações com outros países para evidenciar as particularidades de nossa elite.

Segundo o autor Estado imperial, sob influência de sua elite, tornava-se simultaneamente um instrumento de manutenção e de transformação das estruturas sociais. Essa intervenção inevitavelmente resultava no fortalecimento do poder estatal, o que, por sua vez, gerava novas e mais incisivas críticas à sua natureza não liberal. Essa dualidade foi uma constante durante o período imperial.

Ao analisar o surgimento das elites, percebe-se que elas se comportavam de acordo com o modelo da colônia. Na Europa, as elites cresceram a partir da tensão entre a expansão do poder dos funcionários reais e os grupos sociais que demandavam representação política. O Estado moderno, então, desenvolveu-se junto às elites a partir da implosão da política. A maior burocratização, a jurisdição compulsória e a monopolização do uso legítimo da força foram alguns dos fatores que permitiram o surgimento do Estado moderno. (Carvalho, 2003)

Nesses países, as transformações capitalistas no campo permitiram o grande enriquecimento e a participação política dos proprietários de terras. Assim, a formação da elite brasileira foi, em grande medida, uma reprodução do modelo português. Quanto

à educação brasileira, ela começou a desempenhar um papel na formação de uma ideologia nacionalista. Iniciava-se o processo que Portugal tanto temia: o isolamento de seus interesses em relação ao Brasil. (Carvalho, 2003)

Além da educação já mencionada, era necessária uma ocupação que trouxesse bens materiais e melhores direcionamentos para os negócios da elite. Essa ocupação, frequentemente ligada ao governo, funcionava como uma forma de "representar" a sociedade. Carvalho observa que a economia agrário-exportadora-escravista não favorecia uma maior divisão do trabalho, o que limitava a diversidade de empregos disponíveis. Com o declínio do patrimonialismo, ocorreu a transição para a burocracia estatal, processo já iniciado no período imperial.

O aumento populacional e o enriquecimento de algumas regiões do Brasil foram fatores que impulsionaram o mercado interno, que sofria restrições por parte da metrópole portuguesa. Segundo Emília Viotti da Costa (1999) vários foram os motivos que levaram a eclosão do movimento republicano, dentre eles, podemos citar: as contradições entre os diversos interesses de grupos econômicos distintos; a distância das províncias em relação ao centro do poder e, por fim, a dificuldade de acomodação política das novas forças econômicas, (condicionadas pela nova ordem econômica mundial então vigente) que acabaram por arrastar o regime monárquico a um nível de inércia que o inviabilizou definitivamente como projeto de governo.

Logo, as modificações sociais, políticas e econômicas empreendidas com a vinda da Corte para o Brasil – os novos arranjos políticos nas relações com a Metrópole, ainda nos moldes do Absolutismo fez insurgir inúmeros movimentos separatistas, ocasionando grandes dificuldades em se estabelecer um arranjo federativo no país. É nesse contexto que se fortalece as divergências e interesses políticos e econômicos representados por aqueles que se adequavam ao Partido Conservador – principalmente as elites agrárias e ruralistas que eram beneficiadas desde o período da Colônia – e os que assumiam as ideias do Partido Liberal – geralmente as classes emergentes como os comerciantes e militares que buscavam estruturar o país ao modelo capitalista internacional.

Portanto, as primeiras décadas do século XIX foram marcadas pela expansão do público leitor, e a formação educacional do povo brasileiro começa a chamar a atenção dessa elite intelectual e política. Foi também no decorrer do Segundo Império, sob a

égide da cultura francesa que tanto influenciava nosso país, que surgiram grandes investimentos no setor gráfico e na fabricação de papel. (Costa, 1999)

Mesmo depois do dia 15 de novembro, com a proclamação da República, a imprensa de caráter monarquista, não deixou de lado seu envolvimento com o campo político, e se transformou em imprensa republicana agente do projeto civilizador, secularmente acalentado. Na República, a manutenção da ordem passou a ser de natureza burocrática, exemplificada pela criação de delegados e pelo fortalecimento do funcionalismo público. O núcleo da elite brasileira, pelo menos até meados do século XIX, era composto majoritariamente por burocratas, especialmente magistrados, formados sob as tradições do mercantilismo e do absolutismo portugueses. A educação em Coimbra, a influência do direito romano, as ocupações burocráticas e os mecanismos de treinamento contribuíram para moldar essa elite, que consolidou o Estado imperial com um consenso básico em torno de opções políticas fundamentais. (Carvalho, 2003)

Após a proclamação da República, a elite política brasileira continuou representando pouco a sua população, que, em grande parte, permanecia com acesso extremamente limitado à educação. Essa desigualdade educacional impedia a população de ter uma formação equivalente à dos filhos da elite, o que perpetuava a hegemonia dessa classe dominante. Carvalho, dessa forma, permite uma compreensão profunda da formação intelectual de nossa elite. A partir dessa análise, torna-se possível entender como essa elite ainda se manifesta na atualidade e em diferentes aspectos de nossa sociedade.

Outro texto que nos permite compreender o cenário intelectual brasileiro e o que se pretendia construir como cultura dominante para nossa sociedade é a obra *A Cultura Brasileira* de Fernando Azevedo (1964) que surge como mais um produto da atividade de interpretar o Brasil. Ao longo da obra, emergem alguns argumentos frequentes em toda a narrativa. Estes argumentos se articulam em torno de uma ideia central de que a evolução de nossa história e a história de nosso sistema de educação também partem da dispersão e do fragmentário e, somente ao longo do tempo vai evoluindo rumo à unidade e à racionalidade. Isso pode ser percebido nesse capítulo através de nossa análise sobre a criação do ensino secundário em nosso país.

Nesse sentido, é sugerido ou reafirmado em partes distintas do livro de Azevedo que a verdadeira essência do ensino deve ser a sua vinculação a fins práticos e utilitários. Esta ideia se desdobra na defesa de uma política educacional montada a partir de um plano orgânico e articulado, elaborado com base em parâmetros científicos que, possivelmente, deram origem ao Colégio de Pedro II. Daí a intenção em nossa tese de conhecer e tornar mais conhecida a realidade nacional para, em seguida, interpretá-la e, só então, no momento oportuno, traçar um plano de intervenção da influência desse debate para os programas de ensino em território nacional. Em outras palavras, percebemos que Azevedo ressalta a importância do estudo científico da Educação Brasileira como metodologia para se desvendar a realidade e como estratégia de intervenção social – seja por meio da descrição dos processos educativos, seja pela análise da legislação escolar ou dos planos e programas de ensino.

Nessa linha de raciocínio, o termo cultura brasileiro é tratado pelo autor de forma singular. Azevedo não considera as diferenças, mas, quando esta aparece, é como elemento dificultador, um problema a ser superado. Articulada à categoria nacional, a cultura é vista como o elemento que faz a ponte entre o universal e o nacional, como fonte de elaboração da consciência nacional. Aí, a educação é definida como sendo o próprio veículo da cultura e da civilização. (Azevedo,1964)

Cultura e civilização aparecem como conceitos interligados na medida em que o autor considera que o grau de civilização de um povo pode ser medido pelo estágio de desenvolvimento cultural alcançado pelo mesmo. Daí a importância atribuída ao papel dos intelectuais, seja na produção dos bens culturais, seja na formação de mentalidades através da atividade educativa. Uma das grandes preocupações de Azevedo é demarcar com clareza o tipo de intelectual adequado para realizar esta tarefa. Deste ponto de vista a Educação é encarada como instrumento e a Ciência como elo unificador. Do binômio Educação/Ciência extrai-se o consenso para a construção da própria identidade nacional. O tom do consenso é dado pela validade universal atribuída às intervenções sociais e políticas embasadas no conhecimento científico. (Azevedo,1964)

Na interpretação do autor, portanto, constituem elementos privilegiados os homens de artes e de letras e suas obras. Junto a estes personagens, elementos como as instituições de ensino, os métodos e os processos educativos, a legislação do ensino e o debate educacional ganham especial relevo. Outra marca do texto em questão é a

preocupação com a unidade nacional vista como elemento fundamental para a formação da identidade cultural do povo brasileiro.

Ao traçar uma marcha para a unidade nacional, o autor sinaliza o advento da Cidade e o processo de urbanização em curso, como o momento em que se dá uma maior aproximação do povo brasileiro consigo mesmo. Neste quadro, a cidade é entendida como elemento vital para a constituição da maioria cultural do povo brasileiro. Como podemos observar, insistindo em analisar cada contexto histórico a partir do que deveria ter sido feito em matéria de organização do ensino, no sentido da formulação de um sistema nacional, Azevedo traça e retraça as bases de um projeto modernizador, passível de ser enquadrado na política centralizadora do Governo Vargas, mas que, no entanto, só se revela através do movimento educacional que ele próprio liderava. (Azevedo, 1964)

Da mesma forma, a administração do ensino se efetivou por meio de práticas conservadoras embasadas na centralização política e administrativa, que não permitiam a organização de instituições educacionais e culturais livres e autônomas, fora da tutela ministerial. Enfatizando o lado modernizador da política educacional de Capanema, Azevedo apaga a força do embate com os grupos conservadores, que resultou no seu alijamento do Ministério da Educação e restringiu seus espaços de atuação no movimento de renovação do ensino. Nessa operação, Azevedo cria em seu próprio texto as condições para a construção de uma versão da história da educação brasileira que atribui ao autor, ao movimento que ele liderava e à própria obra, um lugar privilegiado.

Por outro lado, podemos situar a obra dentro do movimento mais geral de consolidação das Ciências Humanas no Brasil. Nesse movimento, a História da Educação teria funcionado como um instrumento de vulgarização de teorias e experiências em curso por intelectuais dispostos a pensar projetos de sociedade e de educação, pois ao mesmo tempo, dava-se o fortalecimento do Estado Nacional em torno de um projeto de civilização que priorizava o desenvolvimento urbano e industrial por meio da intervenção racional do Estado, implementado pelas elites políticas com o apoio de setores das elites intelectuais. (Azevedo, 1964)

Incluir esse cenário em nossa análise é, portanto, compreender melhor o processo mais geral de constituição do Estado Republicano no Brasil, revelando aspectos específicos da configuração do campo educacional como campo de produção

de saberes, espaço de atuação de uma fração da elite intelectual e área de política setorial do Estado Nacional.

Desta forma, nossa narrativa segue para o próximo subtópico onde procuraremos identificar como foram tecidas as práticas instrucionais caracterizadas pela organização do tempo escolar e dos programas de ensino, além das preocupações dos gestores públicos com a escrita da história universal no ensino secundário. Essas questões serão discutidas a seguir quanto tratamos da escrita da história escolar e das reformas para constituição dessa modalidade de ensino.

Logo, partimos do pressuposto de que a conformação política brasileira produzirá significativos impactos na abordagem de tais conceitos, o que nos mostra as implicações políticas da escrita da história antiga escolar. Nesse caso, traremos à tona reflexões sobre a memória histórica fabricada em tais compêndios, tendo em vista o ambiente político-cultural que afetou a produção da narrativa escolar. Para melhor desenvolver essa temática, o subtópico a seguir terá como objetivo primordial apresentar as reformas educacionais e os programas de ensino no Brasil datadas entre 1854 a 1912.

2.2. As reformas educacionais e os programas de ensino no período Imperial e na república brasileira.

No subtópico anterior, tratamos sobre a criação e funcionamento das modalidades de ensino secundário em nosso país. Isso se fez necessário para posteriormente analisarmos a circulação dos compêndios de História Universal selecionados para essa pesquisa e seus impactos sobre a escrita da História Antiga em território nacional em um período de significativas reformas educacionais. Ao longo desse processo percebemos as propostas de uma instituição de nível secundário como algo necessário, urgente e tendo como modelo o ensino da corte.

Nesse momento de nossa escrita, o principal objetivo ao qual nos propomos a realizar é promover uma apresentação das principais reformas educacionais brasileiras para no decorrer de nossa narrativa refletirmos sobre o impacto dessas reformas nos programas de ensino sobre os conteúdos de história e sobre a narrativa presente nos compêndios de História Universal que circulavam no Brasil no período que compreende a segunda metade do século XIX e início do XX.

Para melhor entender como se configuraram as reformas educacionais, buscamos na obra de Vechia e Lorenz (1998) intitulada: *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*, dados que nos permitem analisar como os conteúdos programáticos previstos foram propostos especialmente para o colégio de Pedro II, os quais deveriam inspirar os liceus provinciais. A implementação de cada programa ocorreu, na maioria das vezes, no mesmo ano ou no ano seguinte ao da reforma, conforme pode ser observado na tabela abaixo:

Quadro 2. Ano da reforma educacional e o programa de ensino correspondente.

ANO DA REFORMA	ANO DO PROGRAMA
1855	1856
1857	1858
1862	1862
1876	1877
1878	1879
1881	1882
1890	1892
1892	1893
1894	1895
1898	1898
1911	1912
1915	1915

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

Segundo os dados do quadro acima, podemos perceber que a instrução pública secundária era objeto de disputas e dissensos quanto à sua estrutura pedagógica e curricular. As matérias que compunham os programas de ensino também foram objeto de mudanças significativas tanto no que diz respeito ao sequenciamento dos conteúdos quanto ao ano escolar em que seriam ministradas. Em geral, nota-se que a implementação de cada programa ocorreu, na maioria das vezes, no mesmo ano ou no ano seguinte ao da reforma, o que sinaliza o caráter de urgência das pautas educacionais. A título de exemplificação, passamos às principais características de tais reformas e programas.

Conhecer as políticas públicas educacionais brasileiras promovidas pelas reformas que estão situadas no período entre 1854 a 1912 trazem informações que nos

ajudam a melhor analisar os compêndios selecionados para nosso estudo, uma vez que a escolha desses compêndios não acontecia de forma neutra. Assim optamos por promover nosso recorte temporal a partir dessas reformas para compreender as interferências do ambiente político-cultural sobre as narrativas escolares presentes nos compêndios.

Não devemos esquecer que além da circulação desses compêndios durante esse período de reformas educacionais no Brasil, nossa escolha também é justificada pelo fato dessas obras abordarem, cada uma em sua singularidade, os conteúdos de História Antiga, os quais pretendemos investigar para entender os processos que envolvem a construção da narrativa escolar, sobretudo, a democracia ateniense e a república romana que pretendemos investigar para compreendermos a importância dos clássicos na narrativa escolar brasileira.

Lembremos que a democracia e a república são conceitos centrais à problematização de nosso campo de experiências político-culturais, mas nem sempre foi assim em nosso país. Tais noções são centrais à história ensinada por seu potencial de instruir jovens nos parâmetros do projeto de poder vigente, por isso tais conceitos serão observados sob a ótica de escritores de manuais de ensino de História que atuaram entre a monarquia e república brasileiras, momento histórico indispensável para perscrutar a atribuição de diferentes sentidos ao passado, tendo em vista um cenário de mudanças políticas estruturais no Brasil.

Começamos pela Reforma de Couto Ferraz (1854), essa reforma é selecionada para este estudo por três motivos: primeiro por apresentar um panorama do esforço governamental que tinha como interesse a uniformização do ensino secundário em todo território nacional, a partir da organização curricular implantada no Imperial Colégio Pedro II; segundo, porque nos fornece indícios sobre a vigilância e o controle referentes as instituições escolares, professores e produções didáticas, estabelecidos por meio da criação de órgãos e cargos públicos com tais atribuições; e por fim, por originar o ensino religioso, segundo a moral cristã, tanto no nível elementar, quanto secundário, o que estabelece uma relação direta com a escrita da história antiga escolar, pois apresenta os povos da antiguidade e seus usos e costumes, de forma distorcida e muitas vezes incompleta como veremos mais adiante.

A implementação do primeiro programa de ensino, chancelado pelo Conselho Diretor, órgão criado pelo regulamento de 17.02.1854, decorrente da reforma educacional de Couto Ferraz (1854) apresenta o esforço governamental pela uniformização do ensino secundário em escala nacional, a partir do método de organização dos currículos implantado no Imperial Colégio Pedro II. Em outras palavras, o currículo de tal unidade escolar passou a ser, em tese, uma espécie de núcleo irradiador de propostas curriculares às escolas secundárias provinciais. Além disso, a reforma de Couto Ferraz expõe o controle e a vigilância sobre instituições escolares, professores e produções didáticas, estabelecidos através da criação de órgãos e cargos públicos com essas atribuições. (Farias Junior; Guimarães, 2020).

Nas tabelas a seguir demonstraremos as disciplinas ofertadas para o ensino secundário de 1850 a 1912:

Tabela I: Disciplinas ofertadas de 1850 a 1878 no Colégio Pedro II.

SÉRIE/ ANO	1850	1856	1858	1862	1877	1878
1	Latim gramatica, Gramatica nacional, desenho linear	Linguas, Aritimetica	Portuguez, Francez, Latim, Aritimetica, Geographia, História sagrada e doutrina Christã	Portuguez, Latim, Geographia, história sagrada,	Religião, História Sagrada, Portuguez, Elementos de Geographia e Arithimetica	Latim, Francez, Geographia
2	Geographia, Latim, Inglez, Francez,	Linguas, Aritimetica e Algebra, Zoologia e Botanica, Physica	Latim, Francez, Inglez, Aritimetica, Geographia	Latim, Francez, Aritimetica, Geographia, História Antiga,	Portuguez, Latim, Francez	Latim, Francez, Arithimetica
3	História Antiga, Geographia, Latim, Alemão, Inglez, Francez	Linguas, Geometria no espaço, Geometria plana, Historia Moderna, Mineralogia e Geologia,	Latim, Francez, Inglez, Aritimetica, Algebra, Geographia, Histria da idade Media	Latim, Francez, Inglez, Mathematicas, Algebra, Geographia, Historia Romana.	Latim, Francez, Geographia,	Latim, Inglez, Algebra e Geometria Plana, Italiano

		Chimica,				
4	História Romana, Geographia, Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francez	Linguas trigonometria rectilinea, sciencias naturaes, história moderna, História Patria	Latim, Inglês, Geometria Linear, Stereometria, História Moderna e Contemporanea, Corographia e História do Brasil, Zoologia e Botanica.	Latim, Francez, Inglês, Gemetria elementar, Historia da idade Media, Geographia e Cosmographia	Latim, Philosophia, Historia Antiga e Media Arithmetica, Algebra	Alemão, Inglês, Historia Antiga e Media, Geometria no Espaço e Trigonometria retilinea
5	Zoologia e Botanica. Aritimetica e Algebra, Historoa Media, Geographia, Grego, Latim, Alemão, Inglês e Francez	Linguas, Philosophia, Geographia e História Antiga	Latim, Grego, Inglês, Alemão, Trigonometria rectilinea, Corographia e História do Brasil, Physica, Botanica e Zoologia,	Latim, Grego, Matemhaticas, Historia da idade Media, Noções de chimica e physica	Historia moderna e contemporânea. Geometria e trigonometria, Inglês, Rethorica e Poetica	Alemão, Historia Moderna e Contemporanea, Physica e Chimica, Cosmographia
6	Geometria e trigonometria, Philosophia, Rethorica, História Moderna, Geographia, grego, Latim, Alemão, Inglês e Francez	Linhilosophia, teologia natural, geographia e historia da idade média	Latim, Grego, Alemão, Italiano, Philosophia, Rethorica, História Antiga, Chimica, Physica	Latim, Grego, Philosophia, Gramatica Philosophica e rhetorica, Historia moderna e contemporânea	Physica e Chimica,, Cosmographia, Corographia do Brazil, Grego, Alemão	Grego, Philosophia, Rethorica, Poetica e Literatura Nacional, Historia Natural
7	Zoologia philosophica, mineralogia e Geologia, Cosmographia e chronologia, Philosophia, Rhetorica, História do Brazil, Geographia Antiga, Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francez, Physica e Chimica,	Linguas, Historia da Philosophia, Rethorica	Latim, Grego, Alemão, Historia da Philosophia, Retorica e poetica, Chimica,	Latim, Grego, Filosofia, História da Philosophia, Poetica, Literatura Nacional, Historia Natural, Choro graphia e Historia do Brasil	História do Brazil, Grego, Alemão, História Natural, Literatura	Grego, Philosophia, História e Chorographia do Brazil, Portuguez e literatura Geral, Instrução religiosa

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

Tabela II: Quadro de Disciplinas do Colégio de Pedro II de 1882 a 1911/1912.

SÉRIE/ ANO	1882	1892	1893	1895	1898	1912
1	Religião, Portuguez , Noções de Geographia, Noções de Arithimetica, Nomenclatura geometrica	Arithimetica, álgebra, Portuguez, Francez, Latim, Geographia Physica, Astronomia,	Arithimetica, Portuguez, Francez, Geographia,	, Arithimetica, Portuguez, Francez, Geographia,	Arnglez, Alemão, Geographia, Dezenho, Musica	Portuguez, Francez, Geographia, Mathematica, Dezenho Gynastica
2	,Religiao, Portuguez , Francez, Latim, Mathematica	Geometria e trigonometria, Portuguez, Francez, Latim, Geographia,	Algebra Elementar, Portuguez, Francez, Geographia, Latim	,Arithimetica e Algebra, Portuguez, Francez, Geographia, Latim,	Arithimetica, Portuguez, FRancez, Inglez, Alemão, Geographia, Dezenho, Musica, Gynastica, Latim	Portuguez, Francez, Inglez, Alemão, Geographia, Mathematica, Dezenho , Gynastica
3	Portuguez , Francez, Latim, Geographia, Mathematica,	Portuguez, Latim, Francez, Geographia, Aritimetica e Algebra	Geometria e Trigonometria, Portuguez, Francez, Inglez,	.Geometria e trigonometria, Portuguez, Francez, Latim, Geographia do Brazil, Inglez,	Arithimetica, Algebra, Portuguez, Francez, Inglez, Geographia, Dezenho, Musica, Gynastica, Latim	Portuguez, Francez, Inglez, alemão, Geographia, Mathematica, Dezenho , Gynastica
4	Portuguez , Inglez, Geographia e Cosmographia, Mathematica	Portuguez, Inglez, Latim, Geographia, Geometria e trigonometria	Portuguez, Inglez, Latim, Geometria e trigonometria	Geometria Geral, Calculo e Geometria descriptiva, Latim, Alemão, Historia Universal,	Arithimetica, Algebra, Geometria e trigonometria, Portuguez, Francez, Inglez, Alemão, Geographia, Botanica e	Portuguez, Inglez, Alemão, Mathematica, Dezenho , Gynastica

					Zoologia, Historia Universal, DEzenho, Musica, Gynastica, Latim	
5	Portuguez , Inglez, Latim, Historia geral, Physica e Chimica	Portugue z, Latm, Inglez, Historia Universal , Physica, Chimica,	,Portugue z, Inglez, Latim, Historia universal, Physica, Chimica,	Mecanica e Astronomi a, Inglez, Alemão, Grego, Historia Moderna e contempor anea.	Arithimetica, Algebra, Geometria e trigonometri a, Physica e Quimica, Zoologia e Botanica, Portuguez, Musica, Latim, Grego.	Latim, Grego, Historia Universa l, Physica e Chimica, Historia Natural, Hygiene
6	Alemão, Historia Geral, Historia Natural e Hygiene, Rhetorica, Poetica e literatura Nacional, Philosoph ia	Alemão, Grego, Historia Natural, Historia da literatura nacional, Hisoria Universal ,	Alamão, Grego, Historia Natural, Historia da literatura ncional, Historia Universal ,	Alemão, Grego, Historia Natural, Literatura nacional, Historia Universal	Arithimetica, Algebra, Geometria e trigonometri a, Calculo e geometria descriptiva, Mecanica e Astronomia, Mineralogia, Geologia e metereologia , Biologia, Portuguez, Francez, Inglez, alemão, Historia Universal, Historia do Brazil, Geographia, dezenho, Musica, Gynastica, Latim, Grego,	Latim, Grego, Historia Universa l, Physica e Chimica, Zoologia , Botanica , Geologia , Mineralo gia,
7	Italiano, Alemão, Grego, Portuguez e historia Literarea, Philosoph ia, Historia e Chorogra phia do Brasil,	Alemão, Grego, História do Brazil, Chorogra phia, Artes	Alemão, Grego, Historia do Brazil, Chorogra phia, Artes	Alemão, Grego, Historia e Chorograp hia do Brazil, Dezenho, Musica	Arithimetica, lgebra, GEometria e trigonometri a, Calculo e Geometria descriptiva, Astronomia, Mecanica, Physica e Chimica, Mineralogia,	

	Dezenho e Music				Geologia e meteorologia, Biologia, Francez, Inglez, Alemão, Latim, Grego, Geographia, História Universal, Historia do Brazil, Historia da Philosophia, Dezenho, Musica, Gynastica.	
--	-----------------	--	--	--	--	--

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

De acordo com Andrade (1984) as disciplinas ofertadas nas cadeiras de estudo clássico apresentam, especificamente, os professores de Gramática Latina, Grego, Retórica e Filosofia e excluindo os mestres de ler e escrever e contar, pela designação de Estudos Menores. Embora essa denominação não se encontre mais em curso no Brasil, desde a Lei nº 5.692/ 71, que propôs a integração do ensino primário com o ciclo ginásial do antigo ensino secundário, persiste, uma clara separação no interior do ensino fundamental entre as séries finais e as séries iniciais, que passa não só por uma organização curricular distinta, como também pela existência de dois quadros de professores que se diferenciam pelo tipo de formação inicial recebida e que configuram duas culturas docentes bastante particulares.

No que concerne ao currículo, Paixão (2017) nos ajuda a melhor entender essa temática nos dizendo que o currículo encontrado nos estabelecimentos privados era similar ao visto em estabelecimentos públicos graças à política de inspeção e subvenção presentes desde o Decreto de 1854. A assimilação de valores de ordem da dinâmica oficial do Império pela não-oficial corresponde aos primeiros anos de atuação do Lic—eu Literário Português como uma instituição de ensino entre as décadas de 1860 e 1870. O estabelecimento escolar aqui em foco foi criado com a finalidade de ofertar aulas noturnas gratuitas a jovens portugueses e à população adulta local, partindo da premissa de tentar amenizar o problema do analfabetismo na capital do Império, sendo esse um problema debatido corriqueiramente na comunidade portuguesa (Paixão, 2017, p. 65-94).

No que diz respeito a Reforma Couto Ferraz de 1854 podemos dizer que através dessa reforma o ensino de História passou estar presente nas últimas seis séries, sendo os manuais e

compêndios didáticos considerados indispensáveis para o início e desenvolvimento dos estudos no recém reformulado Ensino Secundário. Dessa forma, o ensino de História na escola secundária brasileira também foi oficializado com a implantação do Colégio Pedro II, especificamente com a confecção do seu primeiro plano de estudos em 1838, com grande destaque para os estudos de História Antiga e da História Romana.

A partir dos dispositivos voltados para a organização primária e secundária os grupos políticos conservadores, fundaram, o alcance regulamentador da Reforma de 1854 aos colégios, práticas e estabelecimentos de ensino e profissionais. (Limeira e Schueler, 2008) Este Regulamento, executado na Corte, exprime uma vontade de governar para além da sede monárquica, mas objetivava produzir efeitos em todo Estado Imperial. Segundo Haidar:

A concessão dos privilégios do colégio da corte e dos liceus provinciais defrontavam-se, entretanto, ainda, com serias resistências e a emenda não foi aprovada. Diante, porém das dificuldades financeiras que impediam a criação de estabelecimentos gerais nas províncias, acreditavam os simpatizantes da centralização do poder sustar a diversificação do país através da atuação dos presidentes de província, delegados do poder central.

Em seu relatório de 1856, o ministro do império Luiz Pedreira do Couto Ferraz referia-se com otimismo à ação uniformizadora dos presidentes da província: “respeitando o direito conferido as províncias por lei, mas convencido de que a uniformidade do ensino traz consigo vantagens reais, continua o governo a despertar, por meio de seus delegados a atenção das assembleias provinciais para as reformas admitidas na corte. (Haidar, 1972, p. 28)

Tomando como referência citação anterior, podemos perceber que mesmo diante de dificuldades financeiras existiam, dentre as classes políticas, o desejo de criar um modelo de ensino que fosse destinado a preparação de indivíduos para governar determinados cargos públicos. Nesse sentido, apresenta-se uma conexão favorável a reforma proposta por Couto Ferraz e a intenção de alterar e montar um ordenamento jurídico-político vigente no campo educacional e, ainda, de instaurar uma política mais centralizadora no campo do ensino. Essas iniciativas e medidas são correspondentes ao tempo em que a tarefa de modernizar o próprio Estado Imperial estava inscrita nos assuntos relativos à escolarização.

Para que empreendimento político alcançasse o sucesso esperado, o aparelho escolar devia se submeter à “minúcia dos regulamentos”, ao “olhar esmiuçante das inspeções”. (Wehling, 1983). Ou seja, podemos identificar que a forma como o ensino é representado através da imagem de força civilizatória neste regulamento se edifica a partir das relações entre modelos de inspeção escolar, conformação e garantia de aplicabilidade dos anseios de progresso a ser derramado pela nação e mecanismos de controle com a intenção de forjar uma intelectualidade desejada pelos governantes da época.

Em 1879 houve a reforma promovida por Leôncio de Carvalho, que sugeria dentre outras coisas que se findasse a proibição da matrícula para escravos, contudo, Haidar (1972) nos mostra que essa proibição vigorou por pouco tempo. Ao tratar sobre a Reforma que Leôncio de Carvalho propôs para o ensino, a autora nos diz que, durante a década de 1870, a elite intelectual brasileira se manteve atenta aos progressos educacionais na tentativa de prover uma educação em harmonia com a sociedade progressiva e móvel que passa a demandar uma escola dita ‘moderna’.

Em 17 de setembro de 1851 a Assembleia Geral Legislativa aprovou pela Lei n. 630, um projeto apresentado por Couto Ferraz que autorizava o governo a reformar o ensino primário e secundário no Município da Corte. Para o ensino Secundário foi baixado um novo Regulamento para o Imperial Colégio de Pedro II aprovado pelo Decreto n. 1556, de 17 de fevereiro de 1855. O referido Regulamento procurou compatibilizar o ensino secundário ao técnico, para tanto, dividiu o ensino secundário em dois ciclos em um esquema 4 + 3. O primeiro ciclo, chamado de Estudos de Primeira Classe, com duração de quatro anos, deveria ser frequentado por todos os alunos do colégio. Ao final deste período os alunos poderiam prosseguir os estudos no próprio colégio ou requerer um certificado de conclusão de curso que lhes daria o direito de ingressar em um dos cursos de formação técnica, sem prestar novos exames. Já o segundo ciclo, ou 6 Estudos de Segunda Classe, com duração de três anos, dava ao aluno, ao final do sétimo ano de estudos, o título de Bacharel em Letras que lhe garantia o direito de matrícula em qualquer instituição de ensino superior (Vechia e Lorenz, 2002).

A reestruturação do curso secundário em dois ciclos resultou em profundas modificações no plano de estudos. Uma das inovações mais marcantes foi a distribuição das matérias nas séries. Nos planos de estudo de 1838 e 1841, as matérias da área de Ciências e Matemática, ocupavam as últimas séries do curso, porém, em 1855 foram relocadas para as séries iniciais, passando a figurar no 2, 3 e 4 anos dos Estudos de Primeira Classe. Os estudos de História e Geografia também foram modificados. Por conta do Regulamento de 1854, estes estudos foram organizados em duas cadeiras: a 1, compreendia a Geografia e História Antiga e Geografia e História da Idade Média; a 2. Geografia e História Moderna e Corografia e História do Brasil. As disciplinas componentes da 1 cadeira passaram a compor os Estudos de Segunda Classe e os da 2. Cadeira, os Estudos de Primeira Classe. (Vechia e Lorenz, 2002).

Esta organização do plano de estudos tinha por objetivos oferecer os elementos essenciais das Ciências Naturais e Matemáticas, bem como o conhecimento da História e da

Geografia do Brasil e da época moderna, aos alunos que pretendessem seguir um dos cursos técnicos. Já para os alunos que seguissem os Estudos de Segunda Classe, o curso com função meramente preparatória aos cursos superiores era composto por Latim, Alemão, Italiano, Grego, Filosofia Racional e Moral, Filosofia, Retórica e Eloquência Prática, História da Filosofia, Geografia e História da Idade Média e História Antiga. (Vechia e Lorenz, 2002).

A reforma de 1855 era reflexo de duas reformas efetuadas na França, a reforma de 1847 de Salvandy e a de 1852, de Fourtoul. A reforma de Salvandy propôs um modelo de plano de estudos com uma estruturação do tipo 4 + 3, como a de Couto Ferraz, que objetivava oferecer ensino técnico e tradicional na escola secundária. Esta reforma foi seguida pela de Fourtoul que também advogou esta dupla função para os liceus. Nestas reformas, as ciências tiveram um papel importante ao preparar os alunos para as profissões técnicas e ao ingresso no ensino superior (Lorenz, 2002).

As reformas de Salvandy e Fourtoul foram amplamente debatidas e criticadas nos meios intelectuais e pela imprensa francesa. No entanto, a redefinição das finalidades dos liceus que passaram a oferecer estudos específicos para segmentos sociais diferenciados; o papel atribuído às ciências no preparo de alunos para as profissões técnicas e os modelos de planos de estudos propostos, exerceram forte influência sobre o pensamento de Couto Ferraz. Muitos aspectos da reforma de Couto Ferraz tiveram curta duração. Com a morte do Marquês do Paraná, em 1856, o Ministério da Conciliação caiu e um novo Ministério foi organizado pelo Marquês de Olinda, que além de ser Presidente do Conselho de Ministros, assumiu o cargo de Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, em 4 de maio de 1857. Por sua inspiração foi baixado o Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857, que alterou dispositivos do Regulamento relativo aos estudos de Instrução Secundária do Município da Corte. (Lorenz, 2002).

Desde a fundação do Colégio Pedro II os estudos históricos integraram os planos de estudos da instituição. A cadeira de História do Brasil foi estabelecida “Por ordem do Imperador”, em 3 de abril de 1849. O Decreto de 25 de março de 1849, conhecido também como “decreto Monte Alegre”, “dividia a cadeira de História e Geografia. Cinco décadas depois História do Brasil seria integrada na cadeira de História Universal: “Desaparecia em 1901 a cadeira inaugurada por Joaquim Manuel de Macedo e ocupada na época por Capistrano de Abreu no Externado e Mattoso Maia no Internato”. Em sinal de protesto, Capistrano de Abreu negou-se a lecionar a disciplina por ser “apêndice” da História

Universal. A trajetória da disciplina História do Brasil nos programas de ensino caracterizou-se ora pela integração, ora pela autonomia frente à História Universal. (Lorenz, 2002)

Tratava-se, segundo Gasparelo (2002), de uma adaptação do modelo francês estabelecido em 1880 pelo Ministro da Instrução Pública Jules Ferry, em que a história escolar constituía um curso completo de História Universal com vistas à compreensão da história da nação. Uma provável pretensão do governo imperial, era consolidar, na instituição de ensino, não apenas um ideal de nacionalidade a ser seguido, mas sobretudo garantir a reprodução desse ideal para mocidade filha da boa sociedade imperial. Nesse caso, a intenção produzir conhecimento controlando a formação desses indivíduos, visto que ao assumir o processo de instrução-educação o governo imperial tirava do pater família o poder sobre a formação do futuro cidadão ativo do Império como um todo. De acordo com Cortez e Sousa:

Aqui no Brasil, a ideia de sociedade futura foi especialmente acentuada; só que ao contrário do movimento francês, em que essa utopia estava calcada de alguma forma mais abstrata ou normativa de progresso, as políticas educacionais procuraram, como é sabido, adequar a escola brasileira a imagens concretas e recorrentes que espelhavam o presente de países que, assim se acreditava, tinham conseguido simultaneamente civilização e riqueza (CORTEZ & SOUZA, 2004, p. 26).

Isso ocorre porque do colégio saíam os frutos do progresso nas letras brasileiras, uma vez no colégio ou em qualquer outra instituição de nível secundário – liceu – do Império, o estudante ao entrar em contato com clássicos da literatura, com a língua portuguesa e com a história e geografia pátrias, se encaixaria num novo contexto social, inserido numa nova sociabilidade, especialmente no caso do Colégio Pedro II, uma vez que do referido colégio passaram, enquanto professores ou como visitantes de ocasião, boa parte da intelectualidade imperial como por exemplo o Imperador que era frequentador assíduo do colégio, os membros do IHGB, vários literatos, e viajantes estrangeiros. (Wehling, 1983)

De acordo com Vechia (2005) o plano de estudos adotado era enciclopédico pois incorporava os estudos clássicos: Gramática, Retórica, Poética, Filosofia, Latim e Grego e os estudos modernos que incluíam, além de dois anos de Gramática Nacional, duas línguas "vivas": francês e inglês, 4 História e Geografia e Filosofia, mais as Matemáticas, as Ciências Naturais, além de Música e Desenho. A inclusão das línguas "vivas"- Francês e Inglês, era o reconhecimento que ambas eram o veículo para adquirir conhecimentos sobre as Ciências e Artes, em estilos e planos diferentes acomodados a todas as capacidades. As Ciências Naturais e as Matemáticas também foram contempladas, pois, de acordo com as ideias liberais em voga na Europa, além do conhecimento das Humanidades, esses campos de estudos eram necessários para o desenvolvimento científico e tecnológico dos países e era imprescindível

formar pessoal não só para seguir os estudos superiores, mas, também, pessoas capacitadas para as carreiras técnicas que desenvolveriam as Artes e a Indústria. (Vechia, 2005)

O primeiro ano letivo do Colégio de Pedro II teve início em março de 1838; porém, devido às dificuldades de implementação do plano de estudos, o mesmo foi reformulado já em 1 de janeiro de 1841. Segundo a justificativa apresentada, as modificações visavam "adequar os estudos ao nível de desenvolvimento dos alunos". Sendo assim, a o Regulamento fixou o curso do Colégio em sete anos, dando uma nova organização às disciplinas pelos anos do curso

A desvalorização das profissões técnicas e o prestígio das profissões liberais levaram a maioria dos alunos do Colégio a cursar o programa de estudos que os conduzissem às instituições de ensino superior. Em 1 de janeiro de 1862, um novo decreto governamental alterou o plano de estudos suprimindo o curso especial e adotando um curso único de sete anos de duração que conferia ao aluno o título de Bacharel e o encaminhava aos estudos superiores. Estas modificações refletiam, também, em movimento verificado na Europa e, principalmente, na França que rejeitava o papel das ciências na escola secundária e, que, aparentemente, desestimulou a publicação de livros didáticos de ciências. Em resultado, em 1864, o Ministro da Instrução Pública da França, Emile Duruy, instituiu uma reforma, em 1864, que aboliu o sistema de bifurcação do plano de estudos e restabeleceu um currículo clássico no liceu (Lorenz, 2002).

O plano proposto por Souza Ramos, em 1862, retomava o modelo básico adotado pelos planos de 1838 e 1841, fundamentado nas Humanidades e que serviria de base para a maioria dos planos propostos até o final do Império. No período que teve início com a reforma de 1862 e que se estendeu até o final da década de 1880, houve um interesse geral no sentido de diagnosticar e solucionar os problemas de ensino público. Em consequência, surgiram vários debates, Atos Legislativos, reformas e propostas de reformas visando reestruturar o ensino brasileiro e, em particular, o ensino secundário. (Lorenz, 2002)

No que concerne ao conteúdo de História, as tabelas a seguir nos mostram como esse conteúdo foi distribuído ao longo das series:

Tabela III. Disciplinas de História de 1850 a 1878.

SÉRIE/ ANO	1850	1851	1856	1858	1862	1877	1878
1				História sagrada e doutrina Cristã	História sagrada	História sagrada	
2					História Antiga		
3	História Antiga	História Antiga		História da Idade Média	História Romana		
4	História Romana	História Romana	História Moderna	História Moderna e Contemporânea	História da Idade Média		
5	História Média	História Média	Corografia e História Antiga	Corografia e história do Brasil	História da Idade Média	História Moderna e Contemporânea	História Moderna e Contemporânea
6	História Moderna	História Moderna	Corografia e História da Idade Média	História Antiga	História Moderna e Contemporânea do Brasil	Chorografia e História do Brasil	Geografia do Brasil
7	História do Brasil	História do Brasil Geografia Antiga	Corografia e História da Idade Média	História Antiga	História Moderna e Contemporânea do Brasil	História do Brasil	

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

Tabela IV. Disciplinas de História de 1882 a 1912.

SÉRIE/ ANO	1882	1892	1893	1895	1898	1911/1912
1						
2						
3						
4					História Universal	
5	História geral	História Universal (Antiga)	História Universal (Antiga)	História Universal (Antiga e Média)	História Universal	História Universal e História natural
6		História Universal (Média e Moderna)	História Universal (História Antiga)	História Moderna e contemporânea	História do Brasil	História Universal
7	Ensino de História e Chorographia do Brasil	História do Brasil	História do Brasil e Chorographia	História e Chorographia do Brasil	História Universal e do Brasil	

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

Podemos perceber através das tabelas anteriores que as reformas efetuadas, tais como as de 1870, 1876, 1878 e 1881, alteraram aspectos diversos do sistema de ensino secundário em relação à organização administrativa do Colégio, ao sistema de avaliação e exames e aos planos de estudos. Em 1868, Paulino de Souza assumiu o cargo de Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império. Ativo participante nos debates sobre a educação brasileira, em 2 de fevereiro de 1870, pelo Decreto n. 4.468, Paulino de Souza instituiu o exame de admissão à matrícula no primeiro ano de estudos, um sistema de exames finais que seria realizado ao término dos estudos de cada disciplina, no transcorrer do curso e manteve o sistema de matrículas avulsas nas disciplinas, instituído em 1857. (Vechia, 2005)

A aprovação nos exames finais daria ao aluno os mesmos direitos obtidos nos exames preparatórios efetuados perante a Inspeção Geral de Instrução Pública. O sistema de exames finais por si só não teria causado problemas, uma vez que previa que somente ao final do 7.º ano o aluno teria todas as aprovações exigidas para a matrícula nos cursos de ensino superior. Porém, aliado ao sistema de matrículas avulsas, permitiu que os alunos se matriculassem e prestassem exames apenas nas disciplinas que constavam nos exames preparatórios. (Vechia, 2005)

As décadas – de 1890, 1900, 1910 e 1920 – da Primeira República no Brasil testemunharam uma movimentação importante no campo educacional. Nas três primeiras, puseram-se os ingredientes que iriam temperar a retórica de uma intervenção política que a última década teve a chance de manifestar de forma mais organizada, e em âmbito nacional. Entre esses ingredientes figurava a associação entre trabalho e educação, que se apresentou com uma dupla face: primeiro a necessidade de educar o indivíduo para uma sociedade livre, não escravista, e segundo de alterar a feição negativa de que se revestia a atividade laboral. Serlei Maria Fischer Ranzi e Maclovio Corrêa da Silva (2006) nos ajudam a entender essas questões ao nos dizer que:

Dentro do recorte temporal - 1892 a 1930 – ocorreram, no rol das leis aprovadas pelo Governo Federal para o setor educacional, mudanças e ajustes na legislação referente à equiparação. A recorrente inconstância legislativa repercutiu de forma diferenciada nos estados brasileiros que optaram pela equiparação de seus ginásios. Ao estudarmos a tensão que permeou o processo de equiparação, manifestada no universo das práticas em disputa, verificamos que qualquer postura contestada se insinuava como ameaçadora no interior do movimento rumo ao novo. Foi possível observar, por um lado, como os governantes republicanos construíram uma hierarquia das legitimidades e de prestígio de um curso de humanidades, com pretensão à consagração daquilo que era considerado vanguarda nas escolas secundárias espalhadas pela Europa e pelos Estados Unidos. Por outro lado, havia alguns agentes que ocuparam posições opostas, defendendo a manutenção do que estava instituído, pregando uma liberdade de acesso aos conhecimentos requisitados, sem passar pelo ritual e o rigor disciplinar da escola. O regime que outorgou as igualdades para o ensino secundário seriado, estendido para

os estabelecimentos estaduais, disseminou a concepção de autoridade pedagógica. (Ranzi e Silva, 2006, p. 134)

Podemos perceber através da citação anterior que de acordo com as autoras os estudos seriados regulares e os privilégios decorrentes, padronizados pela esfera federal, foram estendidos para os estabelecimentos estaduais, criando no país a concepção de ensino secundário educativo integral. Foram as legislações que conseguiram abranger as questões das legitimidades e hierarquias que salvaguardaram uma importante documentação histórica, que permitiu aos pesquisadores organizar o entendimento estabelecido neste contexto de formação de um campo pedagógico.

As legislações fazem parte dos procedimentos presentes no processo político educacional da primeira república, e quando inseridos no contexto escolar, possibilitam traçar configurações específicas, de onde se realizaram as práticas de legitimação dos saberes, suas limitações e suas possibilidades. Esse projeto tinha como interesse valorizar a atividade produtiva e a ideia de que era necessário educar os indivíduos moralmente, para prepara-los para o modelo de comportamento que seguia o respeito às leis e aos códigos de conduta além de apresentar o modelo de disciplina do trabalho.

Nesse contexto, moralidade e trabalho, moralidade pelo trabalho, higiene mental e corporal, respeito a hierarquia e disciplina compuseram o ideal de construção da nação republicana a ser enalçado. A distância entre as manifestações de despreparo e o ideal, além do aglutinamento da população em espaços inadequados, inóspitos e desprotegidos, serviu de combustível a propostas de reformas educativas ocasionadas pelo sentido de urgência, que nem sempre foi a melhor companheira do desempenho educacional. (Ranzi e Silva, 2006)

Para atender aos ideais de nação, de cidadania, de interesses de grupos e indivíduos, os idealizadores da República foram compelidos a interferir na questão educacional. O objetivo era formar o cidadão, um homem preparado para atuar na sociedade republicana. Um dos meios que o novo regime político encontrou para investir na institucionalização da cultura escolar foi delegar competências aos Estados federados para criar cursos secundários e superiores.

A tentativa de vincular o ensino com o projeto republicano, desconsiderando a duplicidade da estrutura educacional trazida do regime anterior, interferiu no processo de institucionalização de um novo campo pedagógico. Evidenciou-se, ao longo da Primeira República, projetos em disputa, os quais circulavam ora a favor, e ora contra a permanência dos exames avulsos. Observamos o caráter integrador/desintegrador da legitimação de regras que impediam a centralização, a coordenação e o controle do ensino secundário pelo sistema

nacional, concretizado tanto na concorrência entre os exames preparatórios (ensino avulso) e o ensino seriado (institucional), quanto na contradição entre as finalidades do ensino secundário: habilitação para a matrícula nos cursos superiores, e a formação humanística plena. (Ranzi e Silva, 2006, p. 137-138)

De acordo com Aline de Medeiros Fernandes e Maria Inês Sucupira Stamatto (2017) a partir do advento da proclamação da república, datada de 1889 até 1930, a modernização chegou ao país, com a implementação da escola nova no Brasil trazida pelos intelectuais, a Educação sofreria mudanças, mas sempre sob os princípios adotados pelo novo regime: centralização, formalização e autoritarismo.

As autoras também destacam, em seu texto, a longa permanência dos “exames parcelados de preparatórios”, exames das disciplinas isoladas do ensino secundário, para a realização dos quais não se exigia a comprovação de nenhum tipo de escolarização regular anterior e que habilitavam para os estudos superiores. Esses exames, no Brasil, só vão ser definitivamente extintos já no período republicano, com a Reforma Francisco Campos, em 1931. Dentro desse contexto de constantes disputas podemos citar as reformas promovidas em território nacional para o ensino secundário foram bastante significativas.

De acordo com Silva e Machado (2014) a Primeira República (1889-1930) se destacou pela formulação de inúmeras propostas de reforma para a educação. Porém, apenas cinco destas propostas foram consideradas pela Assembleia Legislativa: a Reforma Benjamin Constant (1890-1891), a Reforma Epitácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadavia Corrêa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luiz Alves (1925).

Em seu artigo, no entanto, as autoras dão prioridade ao estudo do projeto de reforma de Benjamin Constant (1890-1891) uma vez que esta reforma, proposta no governo provisório de Manoel Deodoro da Fonseca, foi a primeira de uma série de medidas voltada ao campo educacional na República. O período que compreende a Primeira República forneceu elementos que auxiliam a compreender melhor o enraizamento do positivismo no território brasileiro, já que, por meio do processo de consolidação da república, podemos verificar a forte presença desse pensamento nas escolas públicas brasileiras do momento. Podemos perceber que ao criarem a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios de Telégrafos, em 19 de abril de 1890, coube a Benjamin Constant chefiá-la. Para ele viabilizar a comunicação e promover a instrução no território republicano eram os desafios da nova pasta.

Benjamin Constant, como republicano convicto, defendia o ensino livre e leigo em todos os graus, sendo o primário, gratuito. Ao ensino primário não competia ser apenas

preparatório, mas deveria ser uma ponte para a ascensão ao ensino superior. De acordo com o projeto da reforma que pretendia executar, a maior atenção deveria ser dada ao ensino científico em contraponto à orientação literária, que, em sua avaliação, permanecia na rede de ensino dificultando o avanço da educação no país.

Para Benjamin Constant os estados brasileiros eram desiguais educacionalmente. A desregulamentação educacional iniciada na Constituição de 1823 prevalecia. As escolas públicas que existiam nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos não mandavam os filhos às escolas públicas, valendo-se ora das escolas privadas, e ora de preceptores, geralmente estrangeiros. A Reforma Benjamin Constant, instituída pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, teve como singularidade a montagem de uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino. O nível secundário foi o mais atingido, e o Ginásio Nacional – até 1889 (Silva e Machado, 2014)

De acordo com as autoras Benjamin Constant estabeleceu o Ginásio Nacional antes mesmo da promulgação da Constituição de 1891, como modelo e padrão do ensino secundário a ser ministrado em todo território brasileiro e estabeleceu a obrigatoriedade dos exames de madureza, que proporcionariam aos alunos o certificado de conclusão do ensino secundário, consentindo-lhes que se candidatassem ao ensino superior. De acordo com o decreto, quando os estados organizassem os estabelecimentos de ensino secundário seguindo o modelo do plano do Ginásio Nacional, seus exames de madureza outorgariam o mesmo direito à matrícula nos cursos superiores. (Silva e Machado, 2014)

Por ter estabelecido o processo educativo sob o modelo seriado e por ter ampliado o currículo das escolas brasileiras, incentivando o enciclopedismo a reforma também é lembrada como algo positivo. Inspirado pelo positivismo de Augusto Comte, Benjamin Constant debateu-se pela substituição do ensino acadêmico por um modelo de conjunto mais amplo de ensinamentos, incluindo disciplinas científicas, que rompiam de maneira drástica com a tradição do currículo clássico jesuítico. A reforma, submetida ao Congresso Nacional, perdurou por nove anos sujeita a alterações que modificaram essencialmente o plano original. (Silva e Machado, 2014)

O presidente do Brasil Campos Salles com o apoio do ministro da justiça e Negócios Interiores - Epitácio Pessoa no dia 1º de janeiro de 1901, resolveu aprovar o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário pelo Decreto n. 3.890, seguido do Decreto n. 3.902, de 12 de janeiro daquele ano, que constituiu um novo regulamento para as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Isto é, Epitácio Pessoa promoveu em 1901 uma reforma do ensino que proporcionaria a concretização do idealismo de Benjamin

Constant, adaptando e corrigindo a reforma deste às realidades regionais. (Paula e Carvalho, 2020)

A educação brasileira deveria priorizar a formação secundária, na busca por consolidar a estrutura seriada do modelo educacional. Até aquele momento, o ensino era desvinculado da frequência obrigatória, o que prevalecia na prática era os exames preparatórios, que proporcionavam aos alunos o acesso ao conhecimento através de estudos individualizados e orientados fora das escolas ou pela via seriada. Tal conjectura criava uma contraditória possibilidade de aquisição de conhecimento, com ou sem escola, o que acabou por enfraquecer o próprio espírito reformador proposto, ora negando o valor da instituição escolar, ora afirmando-o pelo mesmo princípio. Eptácio Pessoa reinstituiu o exame de madureza por avaliar inócua a Reforma Benjamin Constant, de tão alterada que foi pelo Congresso Nacional. Eptácio Pessoa estendeu também o privilégio da equiparação ao Ginásio Nacional não mais somente aos liceus, mas para qualquer instituição de ensino secundário, municipal, particular ou estadual. O exame de madureza se manteve sob o argumento de abranger a qualidade de ensino. (Paula e Carvalho, 2020)

Por sua vez, a reforma seguinte – Rivadávia Corrêa – proporcionou uma série de mudanças decretadas pela Lei Orgânica do Ensino, expedida pelos Decretos Federais n. 8.659 e 8.661, de 5 de abril de 1911. No que se refere a reforma Rivadávia Correia (1911) – promovida pelo Ministro da Justiça do governo Hermes da Fonseca, esta lei revogou formalmente a reforma anterior, de Eptácio Pessoa. A nova lei eliminou o exame de madureza e a equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário ao Colégio Pedro II. Por ela, o Estado retirou toda e qualquer interferência no setor educacional. (Paula e Carvalho, 2020)

Em seus estudos, Saviani (2008) nos faz refletir sobre o fato de que essa reforma apontar à possibilidade de uma maior liberdade aos cursos superiores, que resultou na total anarquia educacional e no processo de desoficialização do ensino. Isto é, as instituições de ensino obtiveram maior autonomia, enquanto o Estado se desobrigou de suas funções interventivas. A nova lei pôs fim às normas implementadas pela reforma de Benjamin Constant que autorizava o exame de madureza e instituía a necessidade da equiparação das instituições de ensino secundário ao Ginásio Nacional. A partir da lei Rivadávia Corrêa, as faculdades teriam o direito de desenvolver seus próprios exames de admissão para os alunos. (Paula e Carvalho, 2020)

A reforma também estabeleceu um ensino livre, e aboliu o reconhecimento oficial de certificados dos cursos secundários das escolas equiparadas. Foram também extintos os

certificados de conclusão do Colégio Pedro II, remetidos por quase um século, e eliminados os exames preparatórios parcelados feitos junto às faculdades, que atestavam os estudos secundários. Da reforma Rivadávia Correia em diante, não era mais necessário comprovar estudos secundários, uma vez que as faculdades interessadas em admitir alunos promoveriam o exame de admissão.

O intuito de analisar os programas de ensino, as reformas promovidas na segunda metade do império brasileiro e as primeiras reformas educacionais republicanas destacando o poder ordenador da legislação educacional nesse período foi promovido com a intensão de demonstrar como funcionava a instituição de ensino, à legislação, o respeito à hierarquia e todo um aparato burocrático, legitimado em decretos e regulamentos, que coordenam as interações dos atores e o funcionamento da escola. Feito isso, buscaremos no subtópico seguinte apresentar como era promovido o ensino de História Antiga a partir dessas reformas e programas de ensino trabalhados no Brasil, mais especificamente no CPII.

2.3 A escrita da História antiga no Brasil Oitocentista

Como percebido no subtópico anterior, o colégio de Pedro II foi legalmente criado envolto de toda uma forte simbologia para a época, considerando-se o fato de que é no decreto de sua criação que essa denominação é utilizada pela primeira vez em um documento oficial e, levando-se igualmente em conta o caráter modelar proposto para o referido Colégio, a discussão sobre os objetivos e fins constituídos para o Pedro II, bem como, sobre a sua estrutura pedagógico-administrativa, é expressiva do que está sendo planejado para o ensino secundário em sua totalidade.

A partir de 1830, em conformidade com uma nova formulação curricular, a “história universal”, a “história pátria” e a “história sagrada”, começaram a integrar o sistema educacional alinhado ao espírito das luzes do século XIX. Para isso, os homens públicos e homens das letras, avaliavam a escola como um lugar social privilegiado.

Como podemos perceber as quatro décadas que a historiografia convencionou chamar de Primeira República no Brasil – as de 1890, 1900, 1910 e 1920 – testemunharam uma movimentação importante no campo educacional. Nas três primeiras, puseram-se os ingredientes que iriam temperar a retórica de uma intervenção política que na última delas teve a chance de se manifestar de forma mais organizada, e em âmbito nacional. Entre esses ingredientes figurava a associação entre educação e trabalho, que se apresentou com uma dupla face: a necessidade de educar o indivíduo para uma sociedade livre, não escravista, e de alterar a feição negativa de que se revestia a atividade laboral. (Moreira, 2011)

Segundo Fernandes e Stamatto (2017) era necessário definir seria realizado o trabalho no mundo rural, até então associado ao escravo, mas que passa a tarefa de trabalhadores livres na república. Estes foram os pontos fortes usados para justificar as propostas de reforma e de investimento em educação na Primeira República. Alguns dos efeitos da avaliação sobre o despreparo da população para a convivência em sociedade livre foram expressos em iniciativas de educação moral, orientação de saneamento e higiene. Moralidade e trabalho, moralidade pelo trabalho, higiene mental e corporal, respeito à hierarquia e disciplina compuseram o ideal de construção da nação republicana a ser perseguido.

De acordo com Fernandes e Stamatto (2017) a Reforma Rivadávia Correia (1911) – foi promovida pelo Ministro da Justiça do governo Hermes da Fonseca, Rivadávia Correia que foi responsável pela Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, aprovada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 e ficou marcada na historiografia da educação como aquela que trouxe como resultado a desregulamentação excessiva, propiciando o caos na educação nacional com a omissão completa do Estado em sua condução. A reforma Rivadávia, no entanto, é fruto das “experiências vitais” e em seus dois primeiros artigos já definem inteiramente o seu caráter:

Art. 1º. A instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos criados pela União, não gozarão de privilégio de qualquer espécie; e

Art. 2º. Os institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão de agora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático, como do administrativo.

Definir que os institutos públicos, de ensino superior e de ensino fundamental (Colégio Pedro II), não gozarão de qualquer privilégio significa dizer simplesmente que eles já não são mais referências para as demais escolas existentes, sejam públicas ou privadas. Suprimem-se os seus diplomas, substituídos por meros certificados. (Rocha, 2012, p. 232)

O Instituto Histórico e Geográfico do Brasil participou dos debates, recebeu e expediu notificações e serviu de reação a perspectiva universalista. De fato, nessa ocasião debateu-se a necessidade de estabelecer o que deveria ser ensinado e quais os programas que melhor atenderiam os objetivos do ensino secundário. Nessa mesma ocasião, evidenciaram-se divergências entre a Associação Brasileira de Educação (ABE), a instituição posicionava-se a favor dos estudos modernos e científicos, e o Centro Dom Vital, instituição representativa da ala católica e a favor das humanidades clássicas. Jonathas Serrano, relator da comissão do ensino secundário do CNE, pertencia à ala católica e defendia o retorno da História Pátria. (Fernandes e Stamatto, 2017)

A polarização entre História do Brasil com sentido nacionalista e História da Civilização com sentido universalista acentuou-se. Várias campanhas foram realizadas pelo

IHGB, Colégio Militar do Rio de Janeiro e Correio da Manhã sobre a importância da História do Brasil no ensino secundário. (Lacombe, 1973).

Quando o assunto é tratar sobre a escrita da História Antiga percebemos que os professores do período oitocentista e republicano, muitas vezes membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, buscam transcrever a história do mundo antigo ao retratar a antiguidade a partir do início da civilização humana tal como descrito na religião judaico-cristã.

Após trabalhar sobre este conteúdo inicia-se posteriormente o estudo da História do Ocidente onde este se refere ao conhecimento territorial, político e cultural sobre Grécia e Roma que é produzido com o intuito de lançar uma história com certa valorização destas civilizações na tentativa de promover uma identificação entre a elite letrada e a cultura europeia abordando também a História do Oriente que se refere as civilizações de Egito e Mesopotâmia.

De acordo com Evandro dos Santos (2018, p. 270) a escrita sobre o mundo antigo nos mostra que essa influência da história na construção de uma sociedade virtuosa e ideal, aos moldes da religião judaico-cristã ganhava destaque no ensino das elites brasileiras. Permitindo assim que aspectos do presente dialogassem constantemente com as informações e opiniões sobre o passado. Dessa forma podemos dizer que o conteúdo referente ao estudo sobre a história ~~da humanidade~~ presente no currículo das disciplinas de história do ensino secundário trazia de forma clara o pensamento dos autores da época sobre o que seria o ideal de civilização moderna e avançada a ser preferido para a nação.

Ao analisarmos uma de nossas fontes de pesquisa que é o Compendio de História Universal de Victor Duruy (1865) percebemos que essa influência da história na construção de uma sociedade virtuosa e ideal, aos moldes da religião judaico-cristã ganhava destaque no ensino das elites brasileiras. Notamos também que o tradutor dessa obra ao descrever sobre as civilizações antigas imprime sua visão de mundo e de modelo de ideal a ser ensinado para a nova elite quando em suas palavras nos fala que:

Todos os povos concervarão uma lembrança vaga, como que um êcho longínquo das ultimas convulsões que agitarão a terra. As desordens confirmadas pelo aspecto da superfície sólida do globo, algumas catástrophes, de que até os homens poderão ser testemunhas, como os diluvius parciaes de que a Grécia fallava, na Assyria, e entre os povos da extrema do oriente, fizeram popular a crença de que imensos cataclysmas precederão o aparecimento do homem na terra. **Nenhuma porém d'essas antigas narrações tem a simples e imponente grandeza da do genesis, o primeiro livro sagrado de judeos e christãos.** (Duruy, 1865, p. 30 grifos nosso.)

No fragmento acima percebemos a influência do historiador ao colocar sua concepção de ideal de passado ao se referir a criação do mundo. Notamos que a escrita da história

produzida aos moldes judaico-cristãos, recorrente no Brasil ao longo do século XIX é retratada de forma superior ao percebermos o autor de certa forma inferioriza outras narrativas antigas sobre a criação do mundo pois na concepção de Duruy e seu tradutor os escritos que trazem outras visões sobre a criação do mundo não possuem a grandeza e a credibilidade que é concedida ao livro de Genesis.

Essa visão religiosa sobre o mundo antigo se faz presente na escrita da história antiga pelos membros do IHGB em território nacional e é bastante difundida nos compêndios escolares que fazem parte do ensino secundário brasileiro. Podemos ver essa difusão de pensamento também no compêndio de Justiniano Jose da Rocha (1860) quando autor diz que:

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

Percebemos que a escrita da história universal nos compêndios de Victor Duruy, traduzido pelo cônego Francisco Bernardino de Sousa e de Justiniano Jose da Rocha trazem uma visão de mundo marcada pelo catolicismo atuante no século XIX e pela singularidade do olhar de seus escritores. Trazendo à tona também sua concepção sobre o mundo antigo, que será encontrada também no Compêndio de História Universal de Gallanti (1907) onde o autor apresenta a narrativa sobre a antiguidade da seguinte forma:

A Historia Antiga subdivide-se em sagrada e profana: aquella narra os factos relativos ao Povo de Deus; esta os que pertencem aos Gentios.

A historia profanna antiga, segundo os diversos gráus de certeza que possúe, divide-se em historia dos tempos allegoricos ou incertos, fabulosos ou heroicos e historicos. Chamam-se *tempos allegoricos* aquelles em que os factos relatados não passam de uma verosimilhança ou allegoria. Chegam mais ou menos até 1800 antes da era vulgar ou christan. *Os tempos fabulosos* são aquelles em que predomina a fabula a respeito de heróes imaginados que nunca existiram, embora estes contem delles numerosas façanhas. Terminam pelos fins do sec. IX antes da era christan. Começam então os *tempos históricos*, isto é, aquelles, cujos factos podemos provar com monumentos, documentos, etc., e por isto são certos.

Na historia sagrada não ha logar para semelhante divisão, por ser de fé o que alli se narra, e porque, mesmo considerando a Escriptura Sagrada simplesmente como um livro qualquer de historia, prova-se cabalmente a sua autoridade.- Com effeito prova-se :- 1) por meio das cousa;; referidas, que são acontecimentos grandes e de summo interesse, e que, por conseguinte, facilmente se transmitem de pae a filho;-2) da parte de Moysés, que reúne em si todas as qualidades de historiador verídico, a saber: sciencia e veracidade. Pois é impossível recusar o

dote da Veracidade a um homem escolhido pelo proprio Deus para libertar e guiar o seu povo, e que, durante toda a vida, deu o mais brilhante exemplo de gravidade rectidão e santidade. Nem podemos tão pouco negar a sciencia dos factos relatados a um homem tal, que por certo não comtaria o que ignorava. Moysés é o mais antigo dos historiadores; passou oitenta annos no valle do Nilo, mil anos antes dos mais antigos historiadores profanos. Educado na côrte dos Pharaós, viveu no meio dos sacerdotes, e foi iniciado em todas as sciencias dos Egypcios. Conforme conta o proprio Manethon, inimigo dos Hebreus. Devia, pois, conhecer a fundo as tradições, os monumentos, as inscripções, etc., do Egypto. **Moysés, portanto, tambem a este respeito, é incomparavelmente superior a qualquer historiador profano.** Por outro lado, quando elle escreveu, a tradição dos factos primitivos não podia deixar de ser ainda muito fresca e bem conservada. (Galanti, 1907, p. 03 - 04 grifos nossos)

Podemos perceber na leitura desse compêndio que o autor legitima a veracidade do estudo sobre a antiguidade a partir do modelo judaico cristão de se conceber a fundação do mundo e dos homens nele inseridos. Além disso, o autor atrela a religiosidade cristã a concepção de moralidade, civilidade e modernidade nas nações onde a mesma prevalece o que nos chama bastante atenção uma vez que o ensino brasileiro apresentava o conteúdo sobre a história da antiguidade trazendo o objetivo de levar o alunado à identificação com o estilo de vida europeu e com uma referência moral e religiosa que era considerada importante aos homens de letras, moralistas e políticos que faziam parte da elite pensante do Brasil

De acordo com Eduardo Wright Cardoso (2015, p. 500) a escrita da história nacional que pretendia para ser produzida em solo brasileiro estaria dividida em dois grandes períodos: antigo e moderno. Cada uma dessas etapas, por sua vez, deveria ainda concluir outros ramos e épocas. Três hipóteses seriam possíveis para a história do império brasileiro: ação religiosa (missionários), ação guerreira (colonizadores) e situação natural (riquezas e prodigalidade). Dois marcos temporais, portanto, são humanos, enquanto o outro é natural. (Lima, 2020)

No Brasil, sobretudo na segunda metade XIX e início do XX percebemos que a escrita da história escolar atrelada a religião cristã era o modelo de escrita vigente, uma vez que era perceptível em território nacional o enaltecimento do catolicismo ligando o cristão a figura de um sujeito moderno e civilizado tornando-se assim um modelo bastante difundido no ensino brasileiro. É perceptível no fragmento anterior, a tentativa de Galanti de fixar na memória do alunado a concepção de que a narração de Moisés (narrativa bíblica) era uma ‘verdadeira’ narrativa da história da humanidade, o que proporcionaria uma maior identificação desses sujeitos com a civilização europeia (interesse do Estado) e com a religiosidade cristã (interesse da Igreja). A construção desse ideário de nação através da escrita da história e da narrativa escolar produzia uma memória a ser fixada para o povo brasileiro que trazia consigo, a singularidade da visão de mundo dos pensadores do período, que por sua vez, projetam

através da memorização desse conteúdo um ideal de pertencimento e um enaltecimento da cultura europeia cristã.

De acordo com Glaydson Jose da Silva (2008, p. 52) a origem, como forma primeira de identidade e de representação, apresenta sua mais importante característica, a teleologia. Quando os iluministas do século XVIII e os cientistas historiadores, a partir do século XIX, perguntam-se pela origem do que eram ou do que era a sua civilização europeia, imediatamente vêm-se impulsionados para o mundo greco-romano, e compreendem a pureza máxima do que eram a origem primeira do uso da razão, o modelo para sua redenção.

Definir uma origem torna-se a definir um modelo ético, um modelo político, uma raça, uma nação, uma missão e um destino, e, também, o valor dos que não pertencem a essas definições. No Brasil o ensino secundário tinha seu programa curricular básico formado por conteúdos que destinavam à “História Universal”, os textos e narrativas históricas que buscavam explicar a origem da humanidade e se dedicavam à história dos povos de um passado mais antigo, norteados por premissas epistemológicas particulares.

Esses textos eram influenciados pela narrativa histórica, portuguesa, inglesa e, sobretudo, francesa. Isto é, a chamada Antiguidade Clássica, tornou-se um dos mais importantes “núcleos” desse novo universo descrito nos compêndios didáticos históricos do ensino secundário com uma função e importância ímpares nas narrativas dos povos do passado antigo, que serviram de modelo de escrita para os compêndios de história brasileiros.

Quando o assunto é tratar sobre a escrita da História Antiga percebemos em nossas fontes que os professores do período oitocentista, muitas vezes membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), buscam transcrever a história do mundo antigo ao retratar a antiguidade a partir do início da civilização humana tal como descrito na religião judaico-cristã. Após trabalhar sobre este conteúdo inicia-se posteriormente o estudo da História do Ocidente onde este se refere ao conhecimento territorial, político e cultural sobre Grécia e Roma que é produzido com o intuito de produzir uma história com certa valorização destas civilizações no intuito de promover uma identificação entre a elite letrada e a cultura europeia abordando também a História do Oriente que se refere às civilizações de Egito e Mesopotâmia apenas como propedêuticas ao florescer das sociedades antigas ocidentais.

A História Antiga ao seguir a narrativa da religião judaico-cristã contribuía para referendar o catolicismo em detrimento das demais práticas religiosas existentes no país. A narrativa produzida de maneira mais abrangente e descritiva com o intuito de narrar os fatos históricos referentes à antiguidade realizada pelos historiadores do IHGB que por sua vez escreviam e traduziam os compêndios escolares do ensino secundário, produziam obras que

narravam as civilizações antigas a partir da formação do espaço geográfico de seu território, da história dos grandes personagens e das grandes guerras que chamavam atenção desses pensadores, que por sua vez imprimiam seu ponto de vista sobre o passado com a intensão de moldar o conhecimento da elite para que esta, por sua vez, obtivesse uma imagem de ideal a seguir, onde este ideal de civilização fosse ao encontro do ideal de projeto político pensado para o país pelo governo Imperial como poderemos ver no fragmento retirado do compêndio de Justiniano José da Rocha a seguir:

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

O fragmento acima escrito por Justiniano Jose da Rocha mostra uma concepção de história como mestre da vida que pode ser observada em outros historiadores do século XIX. Este conceito é abordado por Reinhart Koselleck (2006) que apresenta o campo de experiência (presente) e o horizonte de expectativa (futuro) como categorias de conhecimento que ajudam a fundamentar a possibilidade de uma história que ajude a conduzir a humanidade. Se originalmente a submissão de uma História real a normas morais era coisa do historiador, como guardião filosófico, ao final do século XVIII, o ônus da prova para a moralidade foi transferido para a própria História por causa do Iluminismo, foi se fortalecendo decisivamente aquele campo que exigia do historiador um posicionamento enfático a favor da verdade, em especial pelo ensinamento moral da História.

Nesse caso, vemos que a escrita da história brasileira teria como base o modelo de escrita europeu, mas seria construída a partir de um movimento muito próprio ao caso brasileiro onde não se pretendia estabelecer uma oposição entre a antiga metrópole portuguesa e a nação brasileira. Na verdade, o que se pretendia para o Brasil era reafirmar a identificação com o modelo cultural europeu por parte da elite, o que ocasionalmente deixaria de fora os modelos culturais de negros e índios que viviam no país nesse período.

No oitocentos ainda permanecia no Brasil a tendência da criação de escolas de cunho religioso, o que diferia de parte do mundo, que era receptível ao ensino laico. Dentre essas instituições podemos citar o Colégio São Luís (fundado em Itu em 1867 que foi transferido

para São Paulo posteriormente em 1919), o Colégio Caraça em Minas Gerais (1820), Liceu Pernambuco – Ginásio Pernambucano (1825), Colégio Mackenzie (São Paulo, 1870), Colégio Metodista Piracicabano (Piracicaba, 1881), Colégio Americano (Porto Alegre, 1885), Colégio Internacional (Campinas, 1873), entre outros. No que concerne a iniciativa do ensino leigo podemos citar como exemplo a Sociedade de Culto à Ciência (Campinas, fundada por maçons). A primeira escola de formação dos professores (as chamadas “escolas normais”) foi a Escola Normal de Niterói, fundada em 1835. (Castanha, 2009)

Temístocles Cezar (2004) nos fala que os grandes homens das letras no IHGB desempenham, então, uma função de destaque para que a empresa missionária tenha sucesso. Nas palavras do autor: "a fama dos grandes homens, rompendo as trevas da antiguidade, tem chegado a nós com os documentos de seus méritos afinados pela história: ela assim premia a virtude muitas vezes perseguida, restituindo à veneração dos homens a memória daqueles que dela se fizeram dignos". Ou seja, na concepção do autor a memória virtuosa a ser preparada para ser preservada pela elite é uma visão que faz referência a antiguidade a partir da criação do mundo pelo Deus Judaico-cristão.

Sobre a questão da escrita sobre o mundo antigo e as formas de interpretação desse conhecimento pelos modernos, Temístocles Cezar nos fala que os grandes homens das letras no IHGB desempenham, então, uma função de destaque para que a empresa missionária tenha sucesso; nas palavras do autor: "a fama dos grandes homens, rompendo as trevas da antiguidade, tem chegado a nós com os documentos de seus méritos afinados pela história: ela assim premia a virtude muitas vezes perseguida, restituindo à veneração dos homens a memória daqueles que dela se fizeram dignos". A memória virtuosa a ser preparada para ser preservada pela elite é uma visão que faz referência a antiguidade a partir da criação do mundo pelo Deus Judaico-cristão. De acordo com o autor

Uma sutil precisão impõe-se aqui. Se a história faz os grandes homens, então os historiadores que fazem a história (que a "purificam") são os verdadeiros mestres do jogo. Fazedores da história, eles controlam os destinos dos grandes homens, ou, dito de outro modo, os vivos controlam os mortos e os mortos servem aos vivos. Eis uma variação da religião historiadora adotada no IHGB. Resta saber se o grande homem é um herói acabado ou um candidato a herói. Independente da resposta, os historiadores do IHGB têm o poder de decidir. Eles se colocam, assim, em uma posição quase divina. Criam sua própria providência. (Cezar, 2004, p. 23)

Para o autor, os historiadores do IHGB são os grandes mestres do jogo, eles controlam a escrita da história e o destino dos grandes personagens e das civilizações que devem receber destaque ou não na escrita da história. Os historiadores do IHGB são responsáveis por produzir o conteúdo que deve ser ministrado e ensinado para as elites de acordo com os

anseios que são estabelecidos para a mesma. Nestes debates, temas como razão, leis e fé, buscavam dar subsídio a História enquanto campo do conhecimento.

Contudo, a partir do advento da República, no Brasil, o campo de pesquisa para estes estudos se abre de forma mais abrangente pelo choque entre espaços de experiências e horizontes de expectativas de atores diversos para esses estudos, como por exemplo a Igreja Católica, os governos republicanos, os burocratas monarquistas e os homens de letras que passam agora a ser temas da escrita da história. Isto é, começa uma nova etapa para a escrita da História produzida pelos sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), na cidade do Rio de Janeiro, diante da proclamação do novo regime político em 15 de novembro de 1889.

O fim do regalismo e do padroado designado pela proclamação da República foi recebido pelos principais representantes da Igreja Católica, no Brasil, com sentimentos de apreensão e alívio uma vez que para estes indivíduos os novos tempos possibilitariam uma maior liberdade de ação ante o poder temporal, que já havia sido muito reclamada por uma parte dos líderes eclesiásticos, ao mesmo tempo que propunha limites a esfera de ação da Igreja e dos religiosos na sociedade. Dentro desse contexto, os monarquistas procuravam intrigar a população contra a República alegando que o regime de governo propagava uma espécie de impiedade religiosa, ao passo que republicanos viam a ameaça clericalista atrás de todas as tentativas de restauração monárquica. (Cezar, 2004)

De acordo com Wehling (1983) o IHGB, considerado como o *locus* que obtém privilégios e autorização para elaborar discursos sobre os tempos pretéritos, foi tragado por este turbilhão. Segundo ele, os estreitos laços constituídos com o monarca exilado, a preponderância de uma historiografia comprometida com o projeto monárquico-centralizador-católico do antigo regime e a participação efetiva dos sócios do IHGB na estrutura de governo no que se refere as questões da burocracia permitiram que as prédicas dos púlpitos e as manifestações das tribunas ingressassem ruidosamente na Casa da História, após a instauração do novo regime.

Podemos perceber assim que enquanto no Brasil não houve, por parte desses intelectuais, entusiasmo pela escrita da História do país, logo após a Independência, o interesse pelo estudo da história da colônia portuguesa e, posteriormente, do Império do Brasil, movimentou os meios intelectuais de outros países europeus. Na Europa, os estudos de história, no oitocentos, passavam por um período de renovação; ou seja, houve novas tentativas de se promover a escrita da história traves do uso de pesquisa sistemática, baseada

em fontes documentais, que ganhava cada vez mais impulso e aceitação das chamadas “disciplinas auxiliares da história” um debate que ampliava os horizontes dos historiadores.

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

Segundo o autor, o aparecimento e desenvolvimento dessas “tradições inventadas” está fortemente vinculada às rápidas e significativas transformações políticas e sociais que essas nações vivenciaram a partir do século XIX. Essas transformações motivaram, por sua vez, a elaboração de novos mecanismos e valores que assegurassem uma nova identidade e a coesão social diante do surgimento desses novos quadros de relações sociais da época, não mais sustentados pelas formas tradicionais de governo ou pelas determinações das antigas hierarquias sociais e políticas específicas de épocas anteriores.

Nas chamadas tradições inventadas “oficiais” o conteúdo referente ao estudo da antiguidade em território brasileiro carregava consigo as intencionalidades no projeto de governo pensado para a elite que viria a galgar cargos públicos no Estado. A Antiguidade Clássica, no período oitocentista, tornou-se um dos mais importantes “núcleos” desse novo universo descrito nos compêndios didáticos históricos do Ensino Secundário, com uma função e importância ímpares nas narrativas dos povos do Mundo Antigo. (Lima, 2020)

A disciplina escolar, passou a ser entendida como uma ciência fundamental para o desenvolvimento de qualquer nação e de seu corpo de cidadãos. Mas, essencialmente voltada para a análise das ações coletivas, essa “ciência do passado” apresentava uma conotação muito específica e particular, pois deveria evidenciar, num sentido marcadamente positivista, o conjunto de “verdades” ou “leis” universais, imutáveis e indiscutíveis presentes no desenvolvimento político, econômico e social de cada civilização do passado. Essas “leis históricas”, consolidadas ao longo da trajetória histórica de cada civilização, eram entendidas como marcas indeléveis de cada povo e inquestionáveis fontes de ensinamentos que, geralmente, edificaram e deveriam continuar edificando todo o mundo ocidental contemporâneo. (Tavares, 2012)

Em outras palavras, havia a convicção de que o passado era regido por leis e movimentos civilizatórios amplos, que acabariam por definir, ao longo dos séculos, as particularidades do mundo ocidental. Dessa forma, segundo Tavares (2012, p.49) não devemos perceber a produção do conhecimento histórico dessa conjuntura como um mero registro do que aconteceu no passado, mas sim como uma disciplina (ou ciência) que contraiu um elevado grau de instrumentalização, adaptada e subordinada aos interesses e anseios de seus idealizadores, permeada pelas ressignificações do passado e, muitas vezes, corroborada na crença de que os documentos e fontes textuais eram uma mera transparência do passado, um meio de acesso direto aos acontecimentos e personagens escolhidos e estudados

As contradições entre os discursos predominantes sobre o que seria considerado “atraso” e “modernidade” no período em questão, considera, ao nosso ver, um modelo de escrita da História que traz consigo o objetivo de legitimar a superioridade das civilizações ocidentais, sobretudo Grécia e Roma na escrita da história europeia.

No Brasil esse discurso é elencado ao projeto de desenvolvimento acelerado que seduzia o país a construir uma “nação moderna” e que por sua vez atraiu um contingente expressivo de letrados brasileiros que pregavam uma ampla reforma cultural e educativa – condição indispensável para que o país pudesse alcançar o ‘primeiro mundo’ – ocasionou uma distorção das fontes antigas que passavam a ser utilizadas para exaltar pontos da cultura de determinados territórios e a inferiorizar as demais culturas que permeavam o mundo antigo no mesmo período e dialogavam com as culturas consideradas superiores, a saber Grécia e Roma.

Nesse sentido, o aparecimento e desenvolvimento das chamadas “tradições inventadas” estão intimamente vinculadas às rápidas e significativas transformações políticas e sociais que essas nações vivenciaram a partir do século XIX. Essas transformações determinaram, por sua vez, a elaboração e criação de novos mecanismos e valores que assegurassem uma nova identidade e a coesão social diante do surgimento desses novos quadros de relações sociais da época, não mais sustentados pelas formas tradicionais de governo ou pelas determinações das antigas hierarquias sociais e políticas específicas de épocas anteriores. (LIMA,2020)

A análise da historiografia e do ensino da história na Primeira República (1889-1930) pressupõe o enfrentamento de algumas interpretações consolidadas. É preciso considerar, por exemplo, que a história da história no Brasil – considerando um duplo viés, o historiográfico e o escolar – costuma ser dividida em “antes e depois” dos anos 1930, prevalecendo certa visão

negativa acerca da produção literário-intelectual anterior a essa data, incluindo a produção historiográfica – comumente vista como “positivista” – e a didática – caracterizada pela associação entre nacionalismo e cientificismo.

Contudo, há poucas pesquisas sobre a historiografia e o ensino da história na Primeira República, sendo que uma parte delas apenas tangencia a produção do período, contrastando-a com as práticas observadas no Império e no Estado Novo. Mas, a relevância do estudo sobre a historiografia e o ensino da história na Primeira República não deve ser buscada apenas na ausência de pesquisas sobre o tema. Mais interessante é considerar o fato de que a mudança de regime político promove, aqui como em outros lugares, uma certa urgência de reflexão sobre os saberes e poderes necessários à sua efetiva consolidação.

Tal mudança pode contribuir para uma melhor visibilidade das continuidades e das rupturas em relação ao período que antecede à República, em vista da necessidade de criar novas tradições. Um primeiro passo para o estudo da historiografia e do ensino da história no período em questão é compreender os problemas da educação daquela época, bem como, os esforços no sentido de equacionar a tríade Estado-Povo-Nação. Em outras palavras, é preciso situar os sucessos e os fracassos dos projetos e das práticas historiográficas, assim como das experiências do ensino de história então realizadas, em relação aos desafios existentes nas décadas que sucederam a Abolição (1888) e a Proclamação da República (1889).

A identidade do Brasil estaria vinculada à (re)construção de suas experiências no tempo, sendo que, a leitura do passado deveria inspirar confiança no futuro da nação. Mas, esse esforço para atribuir um sentido positivo ao passado nacional contrapunha-se à visão de que a história brasileira era marcada por mazelas, que impediam a afirmação de tradições nacionais comuns. Cabe lembrar que essa (re)construção da história nacional ocorria num momento em que a escrita da história não era trabalho específico de historiadores de ofício.

A história era escrita e ensinada por homens de letras: um conjunto bastante amplo e heterogêneo de polígrafos, que incluía bacharéis em direito, médicos, engenheiros e literatos, que se ocupavam de modo diferenciado do ensino, da escrita da história, dos debates políticos, da literatura e dos temas sociais, através de atividades como, por exemplo, o jornalismo, o magistério e a crítica literária. Alguns ocupavam cargos públicos, exercendo serviços burocráticos, atuando na política, na diplomacia, na administração e organização de arquivos e bibliotecas.

Além disso, aqueles que se dedicavam ao estudo e à escrita da história, lidavam com um amplo leque de assuntos. Além de história, também podiam escrever sobre fauna, flora, etnografia, folclore, filologia, linguística, geografia e geologia, por exemplo. No entanto,

apesar da dificuldade em circunscrever a produção historiográfica, observa-se que a pesquisa e a escrita da história eram atividades desenvolvidas ao longo do tempo, pois exigiam o acúmulo de alguma erudição, a disponibilidade de tempo e recursos financeiros.

Tais tarefas eram vistas como um trabalho árduo, que demandava considerável investimento pessoal para a obtenção e leitura de documentos manuscritos e publicações estrangeiras, assim como, para a redação e divulgação de textos. Esses mesmos estudiosos, com sua formação, atuação e produção intelectual diversificada, deram os primeiros passos no sentido da especialização dos campos de conhecimento, de modo a permitir a associação de determinados trabalhos ao domínio de certas práticas de pesquisa, leitura e escrita. Eram impelidos por um gosto muito particular pela pesquisa em arquivos e pela árdua leitura de manuscritos e trabalhos em língua estrangeira.

Nas primeiras décadas republicanas a principal referência organizacional para os estudos históricos era o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838. Ao longo do século XIX, sua tarefa havia sido estabelecer uma história da nação brasileira capaz de lhe garantir uma identidade própria em relação ao conjunto das Nações civilizadas. Identidade capaz de se impor tanto externa quanto internamente. A partir de meados da década de 1910 observa-se um renovado “entusiasmo pela educação”, acompanhado por movimentos cívico-patrióticos. Há uma preocupação cada vez maior com o aprendizado da Língua nacional, com o enaltecimento da Geografia e a revisão da História do Brasil.

Ao mesmo tempo, o campo de estudos históricos encontrava-se em plena formação, exigindo certa autonomia em relação a outros tipos de estudo; estabelecendo as regras para uma historiografia cientificamente orientada e impondo um ideal cívico-patriótico com o qual aqueles que escreviam a história deveriam se identificar.

Resumidamente, observa-se a existência de uma dupla exigência: a de objetividade e a de posicionamento intelectual, capaz de produzir tensões no interior da prática historiográfica. Supostamente, foi em meio a essa dupla exigência que o campo dos estudos históricos ganhou certa autonomia, definindo-se enquanto um tipo de prática dominada por um especialista: o historiador, identificado pela capacidade de construir seu objeto, de desenvolver procedimentos de análise crítica, de refletir sobre aquilo que produz – o texto/conhecimento histórico – e, ao mesmo tempo, por situar-se em meio a uma tradição intelectual de estudos.

Aquilo que o historiador produzia, legitimado pelo modo como produzia, tinha um valor propedêutico que não podia ser dispensado. Tal como ocorrera ao longo do século XIX, a escrita da história das primeiras décadas republicanas também era vista como algo indissociável da ação política. Desse modo, a constituição de um campo de estudos históricos

e a identificação de um profissional atuante nesse campo conciliava os projetos intelectuais com as demandas do campo político.

Tais demandas eram dirigidas diretamente àqueles que se dedicavam à escrita e ao ensino da história. É mais do que notório para grande parte da historiografia brasileira que ao longo do século XIX e início do século XX, o Brasil (especialmente seus grupos sociais mais ilustrados e favorecidos economicamente) estabeleceu uma sólida relação de admiração e mimetismo com os padrões e valores culturais, políticos e sociais franceses, apresentando e desenvolvendo diferentes graus de assimilação e apropriação desses valores em diferentes aspectos do cotidiano da população.

Por tudo o que foi dito, é possível considerar que o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX constituem um período importante para a construção de um campo de estudos históricos no Brasil, quando se discutiu a tradição historiográfica herdada do Império, buscando novos paradigmas para a historiografia e o ensino da história nacional, considerados estratégicos para a República.

O ensino de história antiga nas escolas do Brasil nesse período voltava-se para o conhecimento do progresso humano, dos grandes vultos e datas memoráveis, dividida em História universal e História nacional. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), tornou-se responsável pela inauguração da História do Brasil. Seus membros, como já dito anteriormente, também professores do Colégio Pedro II, eram responsáveis pela elaboração dos programas de ensino e dos livros didáticos.

Nesse sentido essa discussão nos ajuda a entender como a narrativa histórica escolar era um instrumento legitimador do processo civilizador no Brasil. A partir desse entendimento, passamos agora a refletir sobre a produção historiográfica e seus reflexos na escrita da história escolar, buscando compreender os diálogos e duelos entre as correntes historiográficas sobre a Antiguidade Clássica e a narrativa histórica escolar já que partimos do pressuposto de que nenhum discurso é neutro ou desinteressado.

Na Educação pública brasileira a influência dos postulados culturais e políticos franceses se fez sentir com força e intensidade exemplar desde o período imperial, fato facilmente constatado principalmente quando se trata do ensino secundário. Apesar de outros modelos, como o norte-americano, também influenciarem a organização legislativa da educação brasileira, a França era a principal referência inspiradora para aqueles envolvidos na definição dos pormenores da rede de instrução pública republicana brasileira.

Para Norberto Luiz Guarinello a história chamada antiga faz parte do repertório cultural dos brasileiros. Por esse motivo a História Antiga não deveria ser ensinada apenas nas

escolas, nos ensinos fundamental, médio e superior, representada por muitos brasileiros como uma espécie de História das nossas origens como cultura e civilização. Ela deveria ser vista, com maior ou menor conhecimento, como um ponto inicial de uma jornada que, através da História Medieval, da História Moderna e da História contemporânea produz sentido ao processo de colonização europeia que nos formou e nos transformou em descendentes da Europa, em membros do Ocidente, participantes da civilização Ocidental. (Guarinello, 2003).

Cabe destacar que, sob a ótica eurocêntrica, a História Antiga nos ocidentaliza, isto é, insere-nos numa linha do tempo que nos torna, de certa forma, herdeiros da Grécia, de Roma e do chamado Oriente Próximo, que se tornou um campo de investigações arqueológicas no transcorrer do século XIX e XX. É com base nesta divisão tripartite da História Antiga, reproduzida ainda hoje em cursos de graduação e pós-graduação, que nos tornaríamos sucessores da História Medieval, porquanto a História do Brasil, particularmente sob a ótica de grande parte dos historiadores do século XIX, torna-se um ramo da História europeia nos tempos modernos, uma vez que nosso território foi colonizado pelos portugueses a partir do século XVI. (Guarinello, 2003).

É importante, portanto, refletirmos sobre a produção da narrativa histórica referente a antiguidade no Brasil e seu valor na descrição do desenvolvimento de um amplo processo “civilizatório” que empreende, ao mesmo tempo, uma base segura para a elaboração de novas interpretações do passado antigo e um caráter de continuidade a todo processo histórico humano, definindo como ponto de “largada” o Oriente e de “chegada” o Ocidente. E essa era a principal função da História Geral (ou Universal) no que toca, em nossa concepção, ao ensino secundário brasileiro: evidenciar a herança e o legado greco-romano da apropriado pela “civilização” em nosso país. Dentro dessa linha de raciocínio, Jörn Rüsen nos fala que:

O melhor ponto de partida parece ser aquele que, na vida corrente, surge como consciência histórica ou pensamento histórico (no âmbito do qual o que chamamos ‘história’ constitui-se como ciência). Esse ponto de partida instaura-se na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. A partir dessa carência é possível constituir a ciência da história, ou seja, torna-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação). (Rüsen, 2001, p.29-30)

Ao percebermos a visão de Rüsen sobre a história como ponto de partida instaurada na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo; notamos que essa concepção se assemelha a visão de história como *magistra vitae* (mestre da vida) conceito abordado por Reinhart Koselleck (2006) que nos ajuda na reflexão sobre a criação da filosofia da história, onde o autor busca apreender o passado, o presente e o futuro em uma totalidade dotada de sentido.

Estas carências são constituidoras de ideias perspectivadas da experiência do passado, e levam à construção de métodos e regras de pesquisa empírica que serão organizadas em formas de apresentação e, que atuarão com funções na vida prática, num retorno, a partir da narrativa, à necessidade prática de orientação existencial. Essa perspectiva, surge, então, como uma volta partindo de carências de orientação no tempo interpretadas. É por essas interdependências no processo do pensamento histórico que ressaltamos as reflexões de Rüsen neste trabalho.

Para nós conhecer o passado, apropriar-se dele, significá-lo e ressignificá-lo, estabelecendo usos para o mesmo, faz parte de nossa própria vida na contemporaneidade. Sobre a relação existente na historiografia referente ao relacionamento entre pesquisador e fonte, Jörn Rüsen (2001), em sua obra denominada: *História Viva* nos permite perceber a relação existente entre pesquisa e historiografia, quando nos diz que:

Por mais que a pesquisa e a historiografia se entrelacem ou sejam lados de uma mesma coisa, é perfeitamente plausível distingui-las (mesmo que de forma abstrata) como duas faces do processo histórico de conhecimento. Essa distinção se baseia nos dois princípios já mencionados: no princípio da relação à experiência (que o conhecimento histórico mantém na pesquisa) e no princípio da relação ao público-alvo (na apresentação histórica). Ambos os princípios determinam os aspectos formais do conhecimento histórico. (Rüsen, 2001, p. 22)

Podemos perceber que na concepção do autor a relação existente entre pesquisa e historiografia tem como princípio a relação entre a experiência histórica de quem escreve e as intencionalidades para o seu público-alvo. Essa afirmação nos é cara porque nos faz refletir sobre a forma como estes dois princípios, já mencionados anteriormente - o princípio da relação à experiência (que o conhecimento histórico mantém na pesquisa) e no princípio da relação ao público-alvo (na apresentação Histórica) - determinam os aspectos formais do conhecimento histórico. O que nos permite refletir sobre o nosso objeto de pesquisa, que gira em torno da análise dos conteúdos sobre a democracia ateniense e a república romana nos compêndios de História Universal onde esse conhecimento nos permite entender a configuração da História escolar que será analisada em nossa pesquisa.

Seguindo o pensamento de Rüsen, destacamos também a importância da narrativa no referido processo de nossa pesquisa quando o autor nos diz que:

Para se entender o que a narrativa realiza, é necessário caracterizar melhor a categoria de sentido. A constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência no tempo opera-se em quatro planos: a) no da percepção de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação. ‘Sentido’ articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo. Sentido histórico

na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir. Também na relação do homem com si mesmo, o tempo é interpretado em consecução, de modo que seja alcançado um mínimo de consciência do 'eu': identidade histórica" (Rüsen, 2001, p.155-156)

Desta maneira poderemos verificar que a constituição do pensamento histórico perpassa a própria narrativa e a busca de sentido ao passado. Portanto, há que ressaltar os itens levantados por Rüsen no fragmento acima, que afirmam os seguintes princípios: há que existir a consciência de que estabelecemos uma relação com o passado; de que sempre narramos esse passado e o interpretamos (conscientes ou não de que o narramos ou interpretamos); a ideia de que esse passado orienta nossa vida prática atual e a percepção de que o passado nos dá algum tipo de motivação.

Desta forma, a constituição do pensamento histórico perpassa a própria narrativa e busca dar sentido ao passado para propor algum tipo de motivação que nos leve a interrogá-lo, interpretá-lo e refletirmos sobre ele afim de buscarmos transformar a realidade no qual estamos inseridos no presente.

Rüsen (2001, p.28) também afirma que “a pesquisa é o processo de constituição narrativa de sentido, no qual a experiência, presente em todo pensamento histórico, se exprime de maneira a que essa constituição de sentido adquira determinada relevância cognitiva”. Para o autor:

Essas operações básicas precisam ser explicitadas de forma que a dimensão comunicativa do saber histórico fique clara. A historiografia pode ser caracterizada, como um processo de constituição narrativa de sentido, na qual o saber histórico é inserido (mediante narrativa) nos processos narrativos da vida humana pratica. É nesses processos que o agir humano e a auto compreensão dos sujeitos se orientam pelas representações das mudanças temporais significativas. (Rüsen, 2001, p.43)

Nesse caso, para o autor, de acordo a citação anterior, as operações básicas precisam ser explicitadas de forma que a dimensão comunicativa do saber histórico fique clara. Para ele, a historiografia pode ser qualificada, como um processo de constituição narrativa de sentido na qual o saber histórico é inserido nos processos narrativos da vida humana pratica.

Essa carência de orientação nos levará a sempre buscar na história mestre da vida, subsídios que nos permitam entender acontecimentos, temporalidades e os caminhos e descaminhos que levam a humanidade até onde chegamos. Assim como a relação entre os historiadores e as fontes antigas utilizadas por ele na construção da narrativa histórica.

De acordo com o autor, é nesses processos que o agir humano e a auto compreensão dos sujeitos se orientam pelas representações das mudanças temporais significativas. Nesse sentido, a obra de Rüsen nos ajuda entender a maneira como a História Antiga é revisitada por

autores do século XIX e XX na construção de um saber historiográfico sobre o conteúdo referente a democracia ateniense e a república romana.

Devemos atentar que essa autoridade reforçada no discurso historiográfico europeu, através da legitimação de sua forma de ver o mundo, não é inocente, ela traz consigo marcas de poder e objetivos a serem alcançados. Além disso, a construção da memória do “Ocidente” comprometida com formação de uma suposta identidade ocidental, serviria para explicar e justificar o domínio dos países capitalistas sobre os outros países. (Goody, 2008)

O que entendemos na contemporaneidade por Antiguidade tem suas origens em Grécia e Roma; esta é, em grande medida, a narrativa mais sustentada pela maioria dos historiadores do chamado período clássico. Além disso, nesse processo, a História e a Arqueologia desempenharam um importante papel em um contexto de expansão europeia, onde os intelectuais buscavam nos romanos e nos gregos as referências para a criação do conceito de cultura Ocidental e estabeleceram o Egito e a Mesopotâmia como base de conceito para a cultura Oriental.

Percebemos que um problema no percurso da historiografia dos antigos e modernos, a respeito de como narrar a história dos povos antigos ou determinados fatos históricos, consiste no fato de o historiador, percebendo ou não, entrar em algumas armadilhas perigosas da analogia e do anacronismo.

Esses caminhos perigosos marcados pelo anacronismo e pela analogia, muitas vezes levam o historiador a explorar o jogo da troca de problemas em seu objeto de estudo como questões cruzadas entre o passado e o presente. Essa relação entre passado e presente muitas vezes carrega distorções referentes ao olhar do historiador sobre as fontes.

Essas questões motivaram, por sua vez, a elaboração de novos mecanismos e valores que assegurassem uma nova identidade e a coesão social diante do surgimento desses novos quadros de relações sociais da época, não mais sustentados pelas formas tradicionais de governo ou pelas determinações das antigas hierarquias sociais e políticas específicas de épocas anteriores.

As contradições entre os discursos predominantes sobre o que seria considerado “atraso” e “modernidade” no período em questão, considera, ao nosso ver, um modelo de escrita da História que traz consigo o objetivo de legitimar a superioridade das civilizações ocidentais, sobretudo Grécia e Roma na escrita da história europeia.

No Brasil esse discurso é elencado ao projeto de desenvolvimento acelerado que seduzia o país a construir uma “nação moderna” e que por sua vez atraiu um contingente expressivo de letrados brasileiros que pregavam uma ampla reforma cultural e educativa –

condição indispensável para que o país pudesse alcançar o ‘primeiro mundo’ – ocasionou uma distorção das fontes antigas que passavam a ser utilizadas para exaltar pontos da cultura de determinados territórios e a inferiorizar as demais culturas que permeavam o mundo antigo no mesmo período e dialogavam com as culturas consideradas superiores, a saber Grécia e Roma.

Essa discussão sobre os usos do passado como instrumento legitimador para escolhas do conteúdo referente a antiguidade na busca de modernizar o Brasil, ocasionalmente nos auxilia a compreender melhor o nosso objeto de investigação. É possível perceber que a escola brasileira moderna deveria ser espelhada nas civilizações que fossem consideradas desenvolvidas e detentoras de riqueza, de onde tomamos como exemplo as civilizações europeias.

O ensino secundário do país nos oitocentos que era predominantemente voltado para a elite, estava comprometido com a formação de uma elite letrada, cuja característica distintiva versava sobre uma formação humanística inicialmente nos moldes do modelo francês, que concebia a Europa como referência ao processo civilizacional.

Nessa perspectiva, cabe lembrar que o desenvolvimento dos povos em nações constituía uma fase inevitável da evolução humana, que levava no entender do historiador inglês Eric Hobsbawm à ideia da “nação como progresso”. E incluía não só a construção de um Estado, como sua expressão política, mas também a escolha de critérios para a definição da cidadania dos indivíduos que a compunham.

No entanto, quanto ao surgimento das nações, sabemos hoje, que este decorre de vários elementos. Se, por um lado, exige uma base cultural comum, em geral oferecida por sociedades com certa semelhança étnica ou religiosa, por outro, depende igualmente de um esforço de identificação, divulgação e introjeção dessas características partilhadas, de modo a gerar um sentimento de comunhão entre as pessoas.

No Brasil esse modelo de processo civilizatório ocorre no final do século XIX e início do XX, em pleno processo de urbanização brasileira, pode-se observar a intensificação de projetos que visam ‘civilizar’ e europeizar o Brasil, começando pelas principais capitais, ou mais especificamente pelo Rio de Janeiro. A intenção de ‘civilizar o país’ passava pelos vários momentos da vida brasileira, desde as relações políticas e econômicas, chegando às sociais.

Era importante saber viver em uma sociedade em que se assistia o estreitamento dos laços sociais, período este marcado pela passagem das relações sociais senhoriais às relações sociais do tipo burguês. A cidade burguesa teria sistematicamente de lutar contra

comportamentos, atitudes e expressões tradicionais que eram considerados inadequados para a nova situação. (Pilla, 2003p.118)

Essas relações de poder é que decidiriam o que deveria ser abordado ou não pela historiografia no IHGB e simultaneamente nos compêndios utilizados pelo ensino secundário do país. Atrelados a essas escolhas eram selecionados quais conteúdos seriam e como seriam abordados, deixando como memória coletiva o discurso do vencedor e como memória silenciada, os discursos que não iam ao encontro dos interesses do poder público vigente. Nesse sentido, os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. Assim como também a memória coletiva que deveria ser fixada para garantir os interesses do governo Imperial brasileiro.

Essa análise nos levou a perceber que a escrita sobre o passado brasileiro é construída a partir de escolhas que trazem a visão de um passado Ocidental, construído pela ótica da sociedade europeia, moderna e civilizada, com a qual a monarquia imperial se sente identificada. Isso consequentemente traz uma visão excludente sobre determinados territórios existentes na antiguidade, o que resulta em uma escrita da história do Brasil marcada pela visão do colonizador que apresenta o indivíduo “civilizado” na concepção Ocidental inferiorizando outras culturas da antiguidade que dialogavam com esses povos e, por serem negligenciadas, não fazem parte da grade de ensino do país nos oitocentos como por exemplo os povos vindos da Índia, China e oriundos de determinadas regiões de matizes africanas e do Oriente.

Nesse sentido, podemos entender que, de certa maneira, o Historiador imprime sua visão de mundo na escolha dos heróis e civilizações a serem destacados e marginalizados na escrita ou tradução/adaptação de seus escritos. De forma mais precisa, o que se deve observar é o parâmetro de que a conhecida sujeição da disciplina histórica ao grande sentido político exterior, qual seja, a nação, não eximia os letrados do IHGB de serem responsáveis por certa alternância epistemológica que resultava em efetivas mudanças sociais.

A escrita da história no IHGB é marcada por homens que ocupavam espaços de poder e que tinham, em decorrência disso, como principal interesse legitimar o sentimento de pertencimento e nacionalidade do país. De acordo com Circe Bittencourt:

Muitas figuras que se destacaram como secretários do IHGB foram também autores de livros didáticos. O cônego Caetano Fernandes Pinheiro (1859-1876), dr. Duarte Moreira de Azevedo (1880-1886), Joaquim Manuel de Macedo (1852-1856) e Max Fleiuss (1900-1905). Além do papel que desempenharam na entidade, como secretários, tinham todos eles uma atuação dinâmica, conciliando seu trabalho de “cientistas” com outros cargos, quer como professores, quer como profissionais liberais. Os secretários compuseram um segundo escalão importante para a sobrevivência da instituição e deles dependia a imagem e a produção científica do

IHGB. Sem serem nomes famosos, eram os que lutavam para conseguir aproximar-se e desfrutar dos privilégios do poder. O IHGB abrigou outros nomes, entre seus sócios efetivos, que deixaram textos escolares como uma de suas contribuições culturais sem que, entretanto, alardeassem estas atividades. (Bittencourt, 2004, p. 481)

A geração de intelectuais do início dos oitocentos determinou que através dos planos de ensino os livros escolares fossem adaptados de obras estrangeiras, podendo-se mesmo traduzir-se algumas, que existissem nas outras nações cultas. Contudo estas traduções deveriam ser adaptadas de acordo com o plano de ensino apropriado para a nação. A constatação de alguns dos problemas que envolvem os autores quanto ao seu papel na elaboração do livro nos faz indagar se tensões e conflitos dessa natureza são inerentes à produção do livro didático e, portanto, visíveis em outros momentos de sua história.

Dessa forma, a preocupação em traçar o perfil dos primeiros autores de livros didáticos, no decorrer do século XIX e início do século XX, centrou-se na apreensão das articulações entre os diferentes sujeitos sempre presentes na produção didática, destacando a atuação do Estado e das editoras. A trajetória de produção dos primeiros autores brasileiros possibilita identificar algumas das características das relações entre autor, editor e Estado. Nos permite também constatar as especificidades do texto didático e a complexa teia de interferências a que o livro é submetido.

Nesse caso podemos perceber que esses primeiros autores, com maior ou menor autonomia, foram os criadores de textos didáticos que possibilitaram a configuração de uma produção nacional, com características próprias. Convém salientar que tal perspectiva produz uma imagem sobre os setores sociais subalternizados que pode ser mais bem explorada, tendo em vista as circunstâncias históricas e as condições de produção da narrativa histórica escolar.

Nessa construção imagética e discursiva, os conteúdos sobre a História Antiga também eram abordados de forma particular nos compêndios. Entendemos assim, que a tradição clássica no Brasil, não é um simples produto do passado, obra de outro momento histórico, ela é uma perspectiva que os homens do presente adotam e desenvolvem para lidar com que os precedeu.

Em outras palavras, os homens extraem do passado o que lhes parece útil para ser abordado e o que deve ser silenciado no presente. A escrita da narrativa escolar não é neutra, como já mencionado aqui em outros momentos. Ela é uma interpretação do passado elaborada em função de interesses de contemporâneos para compreendê-la, difundi-la e utilizá-la na busca por inseri-la ao seu público alvo e ao mesmo tempo sanar anseios de quem tem o poder sobre elas.

Em todo caso, é importante observar o quanto a história antiga abordada nos compêndios de História Universal, ensinada no ensino secundário brasileiro é dependente da história europeia. A história antiga continua presa à história europeia pelo simples fato de se tratar de uma realidade geográfica e cultural que tem como escopo a influência europeia em grande parte das correntes historiográficas do século XIX e XX, que busca com insistência revelar as “origens das nações”, nos levando a conclusão que até mesmo a própria nomenclatura empregada ao denominar os estudos das sociedades antigas exprime, de certa maneira, o olhar do europeu sobre essas civilizações.

Dentro dessa perspectiva nos capítulos seguintes a nossa narrativa irá concentrar esforços para buscar entender os usos do passado na construção do saber escolar levando em consideração os estudos de história e historiografia no Brasil e a narrativa de autores sobre a democracia ateniense e a república romana situados entre os anos de 1850-1912 onde buscaremos demonstrar a luz de pensadores sobre a antiguidade clássica como se conceberam as escritas sobre esses conteúdos.

A partir do desenvolvimento dessa análise, buscaremos analisar, concomitantemente, as nossas fontes de pesquisa histórica nas quais investigaremos como a democracia ateniense e a república romana são narradas nesses compêndios, o que nos levará dessa maneira a refletir sobre a narrativa escolar proposta para o ensino secundário no período que compreende a segunda metade do Império brasileiro e a primeira república e isso se faz necessário para podermos compreender o olhar de desses pensadores sobre essa sociedade e os silenciamentos existentes na narrativa escolar sobre a democracia e república proposta por esses autores.

Portanto, nos capítulos posteriores nossa escrita tem como finalidade apresentar os principais pontos sobre os estudos de recepção dos clássicos e como esses estudos contribuem para a nossa capacidade de compreender e interpretar através da leitura e releitura principalmente das chamadas obras literárias "clássicas" os escritos sobre o passado.

Nesse primeiro momento, daremos, um maior enfoque aos para os textos referentes a Grécia Antiga atualizando esse conhecimento a partir de reflexões que nos possibilitaram entender a sociedade e o sistema democrático ateniense a partir das obras de Aristóteles, Platão e Tucídides uma vez que consideramos que estes autores apresentam pontos importantes sobre funcionamento da democracia e da vida pública em Atenas.

A partir dessa perspectiva é importante destacar que a escolha desses autores da antiguidade se justifica pelo fato de eles serem referenciados nos compêndios de história

universal que nos propomos a analisar logo em seguida. Onde buscaremos destacar como a democracia ateniense é abordada por cada autor dos compêndios selecionados para essa tese.

3. A DEMOCRACIA ATENIENSE EM FOCO: USOS DO PASSADO

Neste capítulo de nossa pesquisa, pretendemos refletir sobre as diferentes formas de utilização e interpretação do passado clássico na atualidade, bem como os métodos teóricos e metodológicos envolvidos no estudo da presença da literatura clássica contemporânea. Nosso objetivo é compreender a particularidade da interpretação histórica encontrada nos manuais que abordam a democracia ateniense, questionando como essa literatura foi apresentada nos compêndios de História Universal que fizeram parte do ensino brasileiro.

Nesse caso, buscamos explorar como os estudos sobre a recepção dos clássicos contribuem para a habilidade de ler, compreender e interpretar obras do passado, especialmente aquelas consideradas "clássicas", com um enfoque especial nos textos relacionados à Grécia, atualizando esse conhecimento por meio de questionamentos contemporâneos aos escritores dos compêndios. Podemos dizer que, em nossa abordagem da recepção, estamos lidando com uma questão mais ampla: a possibilidade hermenêutica. Na verdade, existem diversas possibilidades, uma vez que vários ensaios ampliam a recepção em diversos parâmetros significativos, como gênero e classe.

Para apresentar de forma mais completa o sistema democrático ateniense, que é objeto de nossa pesquisa, utilizamos como base empírica as obras de Aristóteles, Platão e Tucídides. Acreditamos que esses autores trazem *insights* importantes sobre o funcionamento da democracia e da vida pública em Atenas, auxiliando em nosso estudo. Além disso, selecionamos esses autores porque são referenciados nos manuais de história universal que analisaremos.

É importante lembrar, como dito anteriormente, que nosso estudo não tem a pretensão de esgotar o tema das mudanças fundamentais ocorridas em Atenas durante o regime democrático. No entanto, nos esforçaremos para destacar a sociedade e os principais aspectos abordados por cada autor em suas obras, que frequentemente trazem informações negligenciadas nos estudos sobre a democracia ateniense. Em seguida, analisaremos como esse sistema de governo é abordado nos manuais de história universal selecionados para nossa análise.

Essa discussão busca refletir sobre as diferenças nas apropriações, recepções ou usos do passado clássico na atualidade, bem como os métodos teóricos e metodológicos envolvidos no estudo da presença da literatura clássica contemporânea. A finalidade é compreender as nuances da interpretação histórica encontrada nos manuais de história universal produzidos ou traduzidos durante a segunda metade do império brasileiro e a primeira república, que abordam a democracia ateniense. Afinal, o estudo da recepção pode incluir perspectivas que

se encontram tanto na teoria quanto no enriquecimento do significado interpretativo do passado, permitindo uma maior liberdade interpretativa para o leitor atual.

Dentro dessa perspectiva, apresentaremos nesse capítulo a democracia ateniense e refletiremos de forma mais aprofundada sobre a maneira como os pensadores Aristóteles; Platão e Tucídides apresentam essa forma de governo e a história de seu povo e como essas narrativas apresentam pontos que corroboram e destoam das interpretações de outros pensadores da antiguidade em diferentes momentos históricos.

Nesse sentido, a reflexão que nos propomos a fazer colabora para que aprimoremos o entendimento sobre a relação dos textos-fonte de Aristóteles; Platão e Tucídides que tratam sobre a democracia ateniense e a forma de apropriação desses escritos pelos pensadores da segunda metade do século XIX e início do século XX para compreendermos as implicações ideológicas da história antiga escolar mais precisamente a concepção de ‘democracia’ nos compêndios de História Universal dedicados aos conteúdos de História Antiga.

Nesse caso, também é importante salientar a necessidade de estarmos atualmente ampliando nosso conhecimento sobre as pesquisas de recepção dos clássicos, pois essas discussões nos possibilitam lançar luz sobre a forma como os filósofos antigos apresentam a democracia ateniense a partir da singularidade de seu olhar, do local de fala onde esses sujeitos estão inseridos no momento de produção de suas obras e das intencionalidades provenientes da relação autor/destinatário.

3.1 Aristóteles e seu estudo sobre a sociedade e o processo político na antiguidade.

As obras antigas são utilizadas para afirmar pensamentos e reformular teses ou conceitos na busca por mostrar que os saberes sobre as leituras, as interpretações em relação aos escritos do passado, são saberes que geram poderes. (Silva, 2007). Como podemos perceber os escritos antigos propõem indagações que ganham cada vez mais espaço no campo de pesquisa dos historiadores. E nosso trabalho versará sobre essa temática. A nossa primeira intenção nesse tópico é fazer uma primeira apresentação de Aristóteles, importante filósofo antigo, para, em seguida, obter um conhecimento mais amplo sobre o funcionamento da democracia ateniense e sobre o conceito de liberdade na política das obras aristotélicas, em especial na *Constituição de Atenas e Política*, pois é no período antigo que o autor desenvolveu o pensamento que determinava que os cidadãos atenienses tinham que, dentre outras funções a serem realizadas, manter a organização e manutenção da *polis*.

Primeiramente, vamos começar destacando que Aristóteles³ foi um filósofo grego que viveu entre 384 a.C e 322 a.C. Suas ideias e pensamentos filosóficos tiveram uma influência significativa na educação e no pensamento ocidental contemporâneo. A cidade de Atenas, era considerada o epicentro cultural e artístico da Grécia durante o período de 367 ou 366 a.C. Como muitos jovens da época, Aristóteles, vindo de Estagira, sentiu-se atraído pela intensa vida cultural da cidade, enxergando-a como uma oportunidade para aprofundar seus estudos. E assim, aos 17 anos, ele partiu para viver em Atenas. Naquela época, havia duas grandes instituições educacionais disputando a preferência dos jovens atenienses que buscavam se preparar para exercer com sucesso suas funções de cidadão e ascender na vida pública. De um lado, havia a academia de Isócrates, que seguia a linha dos sofistas, focando no desenvolvimento da *aretê* política (que em grego significa adaptação perfeita, excelência, virtude), ou seja, a virtude ou habilidade para lidar com os assuntos da *polis*, transmitindo aos jovens a arte de emitir opiniões favoráveis sobre coisas úteis. Por outro lado, havia a academia de Platão, que seguia uma abordagem oposta aos estudos de Isócrates. Nessa academia, Platão ensinava que a base para a ação política, assim como para qualquer ação, deveria ser a investigação científica. E é nesse contexto que Aristóteles escolhe ingressar na academia de Platão, tornando-se seu discípulo posteriormente. (Vallandro e Bornheim in: Os Pensadores, 1987, p. 09).

Em Atenas, Aristóteles fundou a escola do Liceu em cerca de 334 a.C que era voltado para os estudos das ciências naturais. Seus estudos eram baseados em experimentações para comprovar os fenômenos da natureza. E suas aulas eram realizadas em duas séries como poderemos perceber no fragmento a seguir:

O ensino de Aristóteles compreende duas series de aula: de manhã, trata das questões puramente teóricas, no ensino exotérico, reservado aos iniciados. À tarde, Aristóteles se dirige a um público mais amplo: as questões tratadas são mais acessíveis. A retorica ocupa um lugar importante; [...] e durante doze anos prossegue suas aulas, não sem publicar numerosas obras que abordam todos os domínios do saber humano. (Vallandro e Bornheim in: Os Pensadores, 1987, p.11)

Além disso, o autor tinha um grande apreço pela inteligência humana e acreditava que a sabedoria era o único caminho para se alcançar a verdade. Ele também tinha uma visão inovadora sobre a política, vendo-a como uma forma de organização para as *polis* gregas, o que acabou influenciando muitos filósofos contemporâneos.

³ Fragmento escrito com base no capítulo: vida e obra de Aristóteles retirado da obra: ARISTÓTELES 384-322 a.C, retirada da coletânea Os Pensadores. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. A. Pickard - São Paulo: v.1. Nova Cultural, 1987, p.08-30.

Aristóteles escreveu dois tipos de textos: aqueles voltados para o público em geral, escritos de forma mais dialética do que demonstrativa, e os textos filosóficos ou científicos, destinados aos alunos do Liceu. Essas últimas foram as únicas que se conservaram, embora constituam apenas uma pequena parcela do total que lhe é atribuído, desde a antiguidade a Aristóteles.

As obras destinadas à publicação, conhecidas como obras exotéricas, eram geralmente diálogos semelhantes aos de Platão, mas infelizmente restaram apenas alguns fragmentos, preservados por outros autores ou mencionados em obras antigas. Já as obras chamadas de acromáticas eram escritas como pequenos tratados e algumas delas eram agrupadas sob um título comum para serem apresentadas a seus discípulos.

As organizações desses tratados eram feitas em forma de série que integram o conjunto de obras do autor. Para Aristóteles, como é possível perceber no texto de Chih (2010) intitulado: *A pólis e a Eudaimonia em Aristóteles*, a *polis* (cidade) representa a condição essencial para a existência de uma boa vida. Nesse sentido, a *polis* representa a condição para o desenvolvimento da virtude dos seus cidadãos, e assim da sua felicidade, ou seja, para Aristóteles:

O processo de constituição das relações humanas resulta na formação da comunidade mais completa. Essa visa não apenas as necessidades básicas da vida e da sobrevivência como no caso da comunidade familiar, ou as necessidades de certos membros semelhantes, como na comunidade do clã. Ao contrário, a comunidade política surge para propiciar uma vida auto-suficiente, ou seja, uma vida feliz. (Chih, 2010, p. 22-23)

No trecho acima, podemos perceber que Aristóteles considera a cidade como uma comunidade completa, composta por várias aldeias, que alcança a autossuficiência máxima e, portanto, pode ser considerada o objetivo supremo, o ponto final de todas as outras organizações humanas. Diante das posições políticas Aristóteles assumirá a posição de homem de estudo. Ao longo da leitura de sua obra intitulada: *Política*, podemos observar que o autor baseia seu estudo político em alguns elementos que compõem o Estado. Dentre esses elementos, destacam-se: a população (famílias e cidadãos), o território (a geografia ideal da cidade) e a autoridade política (os fins do poder, as formas de governo e a análise das causas que levam à ruína ou à conservação do Estado).

Para entendermos a concepção de democracia ateniense e sua forma de escrita a partir da singularidade do olhar e das escolhas feitas pelos autores oitocentistas que produziram/traduziram os compêndios de História Universal na segunda metade do Império Brasileiro e na primeira república, destinamos esse subtópico à apresentação da democracia ateniense tomando como base as obras *Constituição de Atenas e Política*, de Aristóteles, e os

estudos referentes a este conteúdo por pensadores que buscaram mapear essa forma de governo, compreender a sociedade Ateniense que habitava a *polis*⁴ nos séculos VI ao IV a.C e os principais cargos públicos existentes.

A escolha de Aristóteles como fonte histórica primária para nossa pesquisa é justificada por percebermos, a influência de seu pensamento nos compêndios de história universal, pois os autores trabalhados em nossa investigação demonstram uma certa simpatia pelo referido pensador grego, como podemos destacar, por exemplo, no fragmento retirado do compêndio de Justiniano José da Rocha (1860), em que o autor declara:

Aristóteles, o Humboldt da antigüidade, o gênio mais vasto, a aplicação mais tenaz de que ha noticia, dá impulso simultâneo a todas as sciências de observação, a todos os ramos de conhecimentos humanos, descobre pela analyse todos os princípios das sciências do raciocínio e das expansões lillerarias da imaginação (Rocha, 1860, p. 85).

Percebemos nos autores investigados referências ao filósofo grego, sobretudo no que se refere a sua análise sobre o sistema de governo ateniense, por esse motivo o utilizamos como parâmetro para pensar as apropriações sobre a democracia ateniense por meios dos manuais de ensino de História selecionados para esse estudo. Para compreendermos a democracia ateniense é importante que a observemos não como um acontecimento histórico pronto e acabado, mas no interior de um processo histórico que se estende do século VI a.C ao IV século a.C, momento em que Aristóteles sistematiza em suas obras tal experiência política.

Segundo Peter Jones (1997), a palavra "democracia" significa "governo do povo". Essa terminologia foi criada a partir da junção das palavras *demos* (povo) e *kratos* (poder). De acordo com autor, nos tempos antigos, mais especificamente, nos tempos de Sólon (594 a.C)⁵ século VI a.C, os atenienses já tinham dividido seus cidadãos em quatro grupos diferentes, baseados na renda agrícola, para distribuir o poder político. No final do século VI, as coisas começaram a mudar e mais e mais pessoas de diferentes classes sociais foram assumindo funções políticas, graças ao aumento do acesso à participação política e ao fortalecimento das instituições de decisão coletiva, como a Assembleia e o Conselho. Mas é claro que o poder ainda estava muito concentrado nas mãos dos poderosos eupátridas.

⁴ Nome dado a cidades-estado autogovernadas do mundo grego. Cada *pólis* tinha suas próprias leis de cidadania, cunhagem, costumes, festivais, ritos e etc. Atenas, Corinto, Tebas e Esparta eram todas *póleis* separadas e autônomas. Facilmente formavam aliança entre si, mas tendiam a entrar em conflito sobre as melhores formas de constituição (Jones, 1997).

⁵ Estadista e poeta ateniense que, na década de 590 a. C dividiu o corpo de cidadãos segundo a riqueza, atribuindo diversas responsabilidades políticas a cada um deles e permitindo que os cidadãos das classes mais baixas participassem dos tribunais. Fez outras leis que ainda eram observadas no século V, em Atenas tornando-se uma figura altamente reverenciada (Jones, 1997).

Além disso, a riqueza também determinava o papel militar do cidadão em Atenas, ou seja, poder político e poder militar andavam lado a lado nessa forma de governo. No sistema democrático de Atenas, Sólon criou uma constituição que dizia que todas as decisões que afetassem a vida dos atenienses precisavam ser tomadas com a participação do povo. Porém, vale ressaltar que esse "povo" era composto apenas pelos cidadãos atenienses, o que excluía a maioria da população, como mulheres, escravos, estrangeiros e crianças.

Quando a constituição feita por Sólon entrou em vigor foi possibilitado aos cidadãos atenienses o direito de eleger aos magistrados e também que se reunissem na *Ágora*⁶, local de socialização de ideias e posicionamentos sobre os principais assuntos que poderiam ser deliberados na assembleia. Ao longo das assembleias que eram tomadas decisões referentes ao bom funcionamento da pólis e também eram eleitos por meio de sorteio os representantes dos cargos públicos que atingissem o maior número de votos, já que os cidadãos eram considerados iguais pela constituição ateniense.

Anterior a Democracia em Atenas, a cidade era dominada por uma elite aristocrática chamada de *eupátridas* ou "bem-nascidos". Esses indivíduos controlavam tanto o poder político quanto o econômico na pólis grega. No entanto, com o surgimento de outras classes sociais, como comerciantes, pequenos proprietários de terra, artesãos e camponeses, houve uma pressão social por acesso à terra e maior participação política. Isso levou a aristocracia a repensar a organização política da *polis*.

Em 510 a.C., o político aristocrata Clístenes⁷ liderou uma revolta popular contra o último tirano grego, Hípias⁸. Isso resultou no fortalecimento das instituições políticas em Atenas. A cidade foi dividida em dez unidades chamadas de *demos*, que foi o principal elemento dessa reforma. Por causa disso, o novo regime passou a se chamar *demokratia*, ou seja, democracia. A Atenas de fins do século VI a. C., grande parte do século V a. C. e do século IV a. C., foi uma cidade democrática, ainda que intercalada com breves períodos de regimes oligárquicos, dotada de pequena população e com pequeno território. O século V a.C. ateniense foi o momento da consolidação do regime democrático, de suas instituições e valores, da participação política direta dos cidadãos reconhecidos como tais por serem filhos

⁶ "Lugar de reunião". Pode designar a praça do mercado e o centro cívico de qualquer cidade grega (Jones, 1997).

⁷ Estadista ateniense que, em 507, reformou a Constituição de Atenas de um modo que levaria a democracia plena do século V, (Jones, 1997).

⁸ Hípias foi um tirano da antiga Atenas que governou entre 527 a. C. e 510 a. C. Era o filho mais velho de Pisístrato, responsável pela introdução da tirania em Atenas,

de pais atenienses e habitantes de uma das dez tribos ou regiões geográficas, assim delimitadas por Clístenes e mantidas por Péricles⁹ (Reis, 2018)

Ao pensarmos na maneira de como abordar a sociedade ateniense, para compreender a forma democrática exercida por estes, buscamos na obra *Constituição de Atenas* de Aristóteles, traduzida no Brasil pelo autor Francisco Murari Pires (1995), um instrumento chave para entendermos a formação da democracia. Nesse caso, gostaríamos de salientar que essa obra está estruturada em dois momentos, sequenciada da seguinte forma: no primeiro momento a obra retrata os desdobramentos históricos de Atenas desde suas origens aristocráticas (século VII a.C), demonstrando seus desdobramentos com a instauração da Tirania (século VI a.C), até conseguir chegar em sua formulação final com a democracia (séculos V e IV a.C); no segundo momento da obra, o autor descreve os encargos e poderes atribuídos aos mais diversos órgãos estatais, de onde podemos destacar especialmente o funcionamento dos órgãos de composição coletiva como, por exemplo, o conselho, a assembleia e os tribunais. Trataremos de cada órgão separadamente, de modo abrangente, no decorrer da pesquisa, assim como, os escritos a respeito do conceito de liberdade democrática, relacionando-os com trabalhos feitos por outros autores que discutem seus escritos. (LIMA, 2020)

Para adentrarmos ao universo ateniense é necessário atentarmos ao fato de Atenas ser uma cidade cosmopolita, ou seja, marcada pela presença de milhares de imigrantes temporários ou permanentes de outras cidades gregas, ou até mesmo de cidadãos não gregas que trabalhavam em seu território - muitas vezes realizando o mesmo trabalho que os cidadãos gregos. Dessa maneira, é necessário destacar que mesmo que os trabalhos fossem realizados por ambas as partes, os não-cidadãos não poderiam compartilhar de nenhum direito político dos cidadãos, pois nas palavras de Aristóteles:

A natureza, por assim dizer, imprimiu ao homem a liberdade e a escravidão até nos hábitos corporais. Vemos homens robustos talhados especialmente para carregar fardos e outros usos igualmente necessários; outros, pelo contrário disciplinados, mas também mais esguios e incapazes de tais trabalhos, são bons apenas para a vida política, isto é, para os exercícios da paz e da guerra. [...]. Não pretendemos agora estabelecer nada além de que, para a natureza existem homens feitos para a liberdade e outros para a servidão, os quais tanto por justiça quanto por interesse convém que sirvam. No entanto, é fácil ver que a opinião contrária não seria totalmente desprovida de razão (Aristóteles, *Política*, LIVRO IV).

Percebemos que para Aristóteles, na obra *Política* - mais precisamente no escrito intitulado: *A servidão natural* - a liberdade é destinada a uma camada de indivíduos que

⁹ Estadista e general, incentivador da democracia e do imperialismo ateniense. Eleito *estrategos* todos os anos desde 443 a. C até a sua morte. Foi idealizador da construção do *Pantemon*. Amigo íntimo de muitos dos intelectuais da época (Jones, 1997).

buscam resolver os problemas políticos da pólis e que é natural que existam seres humanos destinados à liberdade e outros à servidão. Nesse caso, ao mergulharmos no estudo sobre as sociedades gregas percebemos que o pensamento aristotélico também abre caminho para muitas indagações sobre a organização política das cidades-estados.

No que se refere o papel do homem enquanto ser político, Aristóteles nos diz que:

Considerando que o homem tem pôr fim a felicidade, cuja plenitude está no pensamento puro, o homem só é ele mesmo na cidade. Esta é a sua condição de “animal Cívico”, e não apenas num constrangimento de fato que ele teria que sofrer. É uma situação bela, boa e desejável, apesar de sua “sequela” de confusões e de deveres incessantes e variados. Consequentemente, a ciência por excelência, no que se refere a vida humana, é a ciência da sociedade. “Não só a mais beleza no governo do Estado, que no governo de si mesmo, mas... tendo o homem sido feito para a vida social, a política é, relativamente a ética, uma ciência mestra, ciência arquitetônica” (Aristóteles, *Política*, LIVRO I).

Segundo Aristóteles, o Estado ou a sociedade política deve estabelecer relações com a cidade, uma vez que se bastar a si mesmo é uma meta a que tende toda produção da natureza e é também o mais perfeito Estado. É, portanto, evidente que toda cidade que está na natureza produz o homem que é naturalmente feito para a sociedade política. Finley (1963) nos traz indagações sobre a forma como a ideia de liberdade é concebida na Grécia Antiga e a quem essa liberdade está destinada:

Surge então a pergunta: se a pólis tinha assim uma autoridade ilimitada, em que sentido é que os gregos eram livres, como julgavam ser? Até certo ponto a resposta era dada pelo epigrama <a liberdade é o rei>. A liberdade não se equiparava à anarquia, mas a uma existência ordenada, dentro de uma comunidade que era governada por um código estabelecido, por todos respeitado. Por isso se lutara desde grande parte do período arcaico, primeiro contra os privilégios tradicionais e o monopólio do poder que a nobreza detinha, depois, contra o poder incontrollado dos tiranos. O fato de a comunidade ser a única fonte da lei era uma garantia de liberdade. Nisto, todos estavam de acordo, mas a tradução para a prática era outra coisa; os gregos clássicos debatiam com uma dificuldade que tem, desde então, persistido na teoria política, sem encontrar solução estável. Até que ponto era livre a comunidade para alterar as leis estabelecidas? Se as leis pudessem ser mudadas à vontade, isto é, por qualquer facção ou grupo que dominasse a comunidade em dada altura, isso não equivalia à anarquia, à estabilidade autêntica e da segurança implícitas na doutrina de que a lei era soberana? (Finley, 1963, p. 50-51).

O autor nos mostra a distância entre os discursos e a prática social, no que se refere à manutenção dos privilégios. Nesse sentido, de maneira diferente do que é vivenciado na contemporaneidade, em Atenas, os cidadãos, os escravos, os estrangeiros e os bárbaros não estavam reunidos com o intuito de participar, da mesma maneira, das questões políticas referentes à *polis*. A política era um tema destinado ao público seletivo, ou seja, apenas aos cidadãos considerados livres. Os outros grupos ficavam à margem da política e, assim, à margem do que seria liberdade de fala e de participação ativa nas assembleias. Para entendermos quem eram os cidadãos nesse período, que tinham o direito à liberdade de fala e

de participação nas assembleias e os critérios para se obter a cidadania em Atenas Aristóteles, nos referimos:

O estado atual do regime apresenta a seguinte conformação. Participam da cidadania os nascidos de pai e mãe cidadãos, sendo inscritos entre os *démotas* aos dezoito anos. Quando da inscrição, os *démotas* votam sob juramento a seu respeito: primeiro, se eles aparentam ter a idade legal, caso não aparentem, retomam novamente a condição de meninos. Segundo, se é homem livre e de nascimento em conformidade com as leis e, caso o rejeitem por não se tratar de um homem livre, ele pode apelar para o tribunal, ao passo que os *démotas* encarregam da acusação cinco de seus membros: se for considerado que a inscrição é inválida, o Estado o vende, mas se ele ganhar, os *démotas* ficam obrigados a inscrevê-lo. Só depois o conselho procede ao exame dos inscritos, e, caso considere que algum dos inscritos tem menos de dezoito anos, multam os *démotas* que o inscreveram (Aristóteles, *Constituição de Atenas*, LIVRO XLII).

Podemos perceber, segundo esse trecho retirado da *Constituição de Atenas*, que todos os homens atenienses que o sejam pela parte materna e paterna, são beneficiários dos direitos políticos, vigorando os mesmos desde os dezoito anos - momento em que se tornam cidadãos. Para isso, os funcionários encarregados da participação política dos homens atenienses à vida pública (*démotas*) emitem seus votos mediante juramento, fazendo constar, primeiramente, se é certo que os candidatos têm a idade prescrita pela lei; em segundo lugar, se o candidato é livre de nascimento e pelos pais, tal como a lei também prescreve. Então, se não o declaram livre, apela para o tribunal de juristas, sendo que os representantes do povo indicam cinco entre eles para servirem como acusadores; se perde, não tem direito algum a ser declarado cidadão e é vendido como escravo, mas, se vence se torna beneficiário de todos os direitos entre os cidadãos, sem que se lhe possa opor impedimento algum.

Depois disso, o Conselho comprova se o candidato reúne as condições requeridas e, se chega à conclusão de que algum ainda não tem dezoito anos, multa os que o admitiram. Quando os jovens ou efebos são admitidos, seus pais reúnem a sua tribo, o qual nomeiam, mediante juramento, três dos pertencentes a ela, que tenham mais de quarenta anos de idade, os quais, a seu ver, são os mais indicados para se encarregarem da educação da juventude. Em seguida, cabe a assembleia escolher, entre estes, um por tribo, como guardião, juntamente com um diretor onde é selecionado entre o corpo geral o ateniense que os dirige a todos.

De acordo com o autor, a sociedade em Atenas era dividida em duas categorias: os cidadãos e os não-cidadãos. A participação ativa na vida pública era reservada apenas aos cidadãos, o que excluía uma grande parte da população considerada não-cidadã. Em Atenas, a partir do século V a.C., eram considerados cidadãos aqueles que nasciam de um pai cidadão e de uma mãe que também descendia de cidadãos. A maioria das cidades gregas seguia as mesmas condições para o nascimento ser considerado legítimo e garantir a cidadania.

No entanto, em algumas cidades, bastava que o pai fosse cidadão, enquanto em outras, apenas a mãe precisava ser cidadã para que a criança adquirisse plenos direitos cívicos no futuro. Nas antigas cidades gregas ser cidadão não significava apenas pertencer a uma entidade nacional, significava também participar de uma vida comum, manifestada a nível económico, político, religioso e militar. Nos regimes oligárquicos havia cidadãos que, devido à sua pobreza e ao exercício de profissões menos prestigiadas, eram excluídos da comunidade política e nos regimes democráticos os casos de exclusão de cidadãos da comunidade política aconteciam quer por privação dos seus direitos, quer por desinteresse dos cidadãos pela causa pública (Cordeiro, 2012).

Segundo Pinsky (2013), o fundamento do regime democrático é a liberdade, sendo o princípio da democracia a liberdade de fala (*isonomia*)¹⁰, fundamentada na igualdade de participação na vida pública (*isegoria*)¹¹. E sendo esse o fundamento principal da democracia, os procedimentos democráticos seriam os seguintes: que todas as magistraturas fossem definidas por meio de sorteio ou por eleição entre todos os cidadãos; que todos mandem em cada um e cada um, por sua vez, sobre todos; que as magistraturas sejam providas por sorteio e isso não se baseie em nenhuma propriedade ou se assim for, baseie-se na menor propriedade possível. Apesar disso, o autor nos mostra que:

O problema maior seria como conseguir esta igualdade: se se deve distribuir as propriedades de modo que as de 500 cidadãos espalhavam-se às de 1.000 e que estes mil tinham o mesmo poder dos quinhentos, ou não se deve assim estabelecer a igualdade a respeito da propriedade, se não dividir-se primeiro assim, porém tomar depois um número igual de cada grupo e conceder a este grupo autoridade no concerne as eleições e aos tribunais. Será este o regime mais justo segundo a justiça democrática ou será que se fundamente no número? [...] Qual pode ser pois, a igualdade em que uns e outros estarão de acordo, é questão que deve examinar-se à luz do que uns e outros definem como justo. Ambos os grupos dizem que devem prevalecer a opinião da maioria dos cidadãos. Concedamos, porém não inteiramente, sendo duas as partes que constituem a cidade: os ricos e os pobres, o que deve prevalecer é aquilo em que concordem uns e outros ou a maioria; no caso de opiniões contrárias, prevalecerá a dos mais numerosos e cuja propriedade é maior (Pinsky, 2013, p. 89).

Isto é, existia uma série de normas e restrições que ocasionalmente deixava de fora uma vasta gama da população, que compunha a pólis, da participação direta na assembleia e nos diferentes cargos públicos. Nesse caso, podemos perceber que a *isonomia* e *isegoria*, no que se refere à liberdade de fala e participação nas assembleias, eram restritas apenas a uma parcela da população como demonstrado anteriormente. No entanto, mesmo que o indivíduo

¹⁰ Palavra vem do termo grego composto pelos radicais *isos*, que significa o mesmo, e *nomos*, que quer dizer lei - que por sua etimologia significa "de mesma lei". Isto é, isonomia é o princípio de que todas as pessoas são regidas pelas mesmas regras, da condição de igualdade.

¹¹ Palavra oriunda do grego *isos*, que significa o mesmo e *agoreiō* que dizer falar em público, em assembleia.

fosse considerado cidadão ateniense, para obter direito de fala na *Ekklesia*¹² (assembleia), exercer algum cargo no *Boulé*¹³ (Conselho dos 500) ou determinados cargos públicos eram exigidos aos concorrentes, que mesmo sendo escolhidos através de votação, fossem cidadãos atenienses do sexo masculino com 30 anos de idade ou mais, pertencentes à linhagem das doze tribos para serem aptos a trabalhar no conselho. Essas divisões artificiais do corpo de cidadãos atenienses eram concebidas para garantir que os cidadãos fossem de todos os distritos da Ática e fossem igualmente representados.

No que tange o *Areópago*¹⁴, Jones (1997) afirma que este órgão era o “guardião das leis”, o órgão responsável em última instância pelo código ateniense das leis e fazia o exame da conduta dos funcionários após o término de seu tempo de serviço, ou após o seu impedimento durante esse tempo. O conselho de *Areópago* recebeu este nome devido ao rochedo de Aires localizado entre a acrópole¹⁵ e a Pnix¹⁶, onde os eupátridas se reuniam desde os tempos passados - era considerado o órgão mais antigo da *polis* ateniense. De acordo com Aristóteles na *Constituição de Atenas*, o conselho dos areopagitas tinha a prescrição de zelar pelas leis, porém geria a maioria as questões principais da cidade, infligindo soberanamente penas corporais e pecuniárias a todos os desordeiros, pois, os arcontes eram eleitos por nobreza e riqueza, e com eles constituíram-se os Areopagitas.

Segundo Jones (1997), a assembleia ou *Ekklesia* era uma instituição básica da democracia, em sessões realizadas em assembleia. Quando convocada, a assembleia reunia-se como centro cívico de Atenas e era considerado o órgão de tomada de decisões. Era a *Ekklesia* que fazia as leis e que decidia sobre as políticas a serem seguidas.

A assembleia (*Ekklesia*), segundo Starr (2005), tinha como suas principais atividades às áreas da finança, do culto aos deuses, das eleições, da preparação militar e naval, da política exterior e da justiça - embora de um modo geral apenas em casos políticos. Segundo o autor, era considerada também um veículo que fazia com que se chegasse às decisões e a

¹² “Assembleia” aberta a todos os atenienses (homens) maiores de 18 anos estes reuniam-se quatro vezes por mês. Uma dessas seções era a *Kuria* (soberana) com uma agenda determinada. Podia ser convocada em outras ocasiões. Era considerada o organismo soberano da cidade. Seus membros votavam sobre todas as questões principais e elegiam os funcionários mais importantes. Sua agenda era preparada pela *boulé*, mas a *ekklesia* podia rejeitar a proposta da *boulé* e exigir que sua vontade fosse cumprida (Jones, 1997).

¹³ Boulé ou conselho dos 500, órgão aberto aos conselheiros com mais de trinta anos. Reuniam-se todos os dias (a não ser nos feriados) e tinha a função de preparar a agenda para a *Ekklesia*, presidi-la e providenciar para que suas decisões fossem cumpridas. Também supervisionava os funcionários e as finanças da cidade (Jones, 1997).

¹⁴ Areópago era o mais antigo conselho de Atenas, constituído, por exemplo: arcontes. Teve grande poder no passado, mas, no século V, supervisionava as funções religiosas e tinha jurisdição nos julgamentos por assassinatos (Jones, 1997).

¹⁵ “O alto da cidade”, em geral o local mais alto da cidade, onde se construíam os templos e as fortificações para resistência final. Em Atenas aí foram construídos o templo de Atena, o Pantenon e o templo de Erecteu, o Erecteion. O Pantenon serviu como tesouro de Atenas. (Jones, 1997, p. 368-369).

¹⁶ Lugar onde a *Ekklesia* se reunia (Jones, 1997).

aprovação de uma legislação, que não deveria ser considerada em si mesma, mas sim em cada esfera de ação.

No que se refere à participação nas assembleias, Starr (2005) nos mostra que existiam alguns critérios para que os atenienses tivessem direito de se pronunciar como oradores, dos quais podemos citar: o indivíduo deveria ser reconhecido como cidadão; deveria ter conhecimento sobre o assunto discutido; e, solicitar o dom da palavra, se lhe fosse concedido o direito de se pronunciar, aí sim ele poderia falar a todos os demais componentes da assembleia. O autor também nos mostra algumas regras que são sintetizadas no discurso de Ésquines¹⁷:

Os oradores do concelho e da assembleia devem ater-se ao assunto, devem tratar de cada assunto separadamente, devem evitar falar duas vezes sobre o mesmo assunto na mesma sessão; devem evitar as invectivas, não devem interromper outro orador, não devem falar se não do bema e não devem atacar o epistátes. Para cada transgressão, os próedroi podem impor uma multa de até 50 dracmas ou, para uma punição maior, remeter o caso à próxima sessão do conselho ou da assembleia (Ésquines apud Starr, 2005, p. 82).

Somente após as questões serem apresentadas, pelos oradores, à assembleia é que elas seriam encaminhadas para a votação, que era decidida pelo erguimento de mãos e se os *epistátes*¹⁸ tivessem dúvidas acerca de quem tinha a maioria, podia chamar seus colegas *prutáneis*¹⁹ para ajuda-los com a contagem. Ainda segundo o autor, através da constituição outorgada em de 320 a.C, tal como é descrita por Aristóteles, a assembleia passou a realizar quatro reuniões fixas em cada um dos dez meses civis. A primeira das quatro reuniões era denominada de reunião soberana (*Kuria*), na qual deveriam ser discutidos os assuntos de maior relevância para a *polis*, como por exemplo: os suprimentos de grãos, a defesa nacional e a continuação dos funcionários em seus cargos.

Aristóteles descreve a *ekklésia* como o fórum credenciado para decidir a paz e a guerra, para construção e/ou rompimentos de alianças, para a promoção de leis, bem como para aplicá-las em caso de banimentos, de confiscações ou de pena de morte. Era também através da assembleia que os magistrados prestavam contas de suas decisões durante - ou ao término de - seus respectivos mandatos.

¹⁷ Ésquines (Atenas, 389 a.C. — Samos, 314 a.C.) foi um orador ateniense. Pertencia a uma família de poucas posses. Isso, no entanto, não o impediu de casar-se com uma mulher oriunda de uma família muito mais rica. O interesse pela política sempre o acompanhou, mas foi somente em 348 a.C. que se lançou como orador (Starr, 2005).

¹⁸ Presidente dos *prutáneis* e da *Ekklesia*. Como havia cinquenta *prutáneis* que exerciam a função de 35 ou 36 dias, era grande a probabilidade que qualquer *prutánieis* tornar-se *epistátes* (JONES, 1997).

¹⁹ Cinquenta membros da *boulé* que durante 35 ou 36 dias, permanecem no *tholos* dia e noite, à custa da cidade, para atender todas as questões e decidir se *boulé* ou a *ekklésia* devia ou não ser convocada para tratar delas (Jones, 1997).

Outro ponto importante para relembrar sobre o funcionamento da assembleia, é que para o bom funcionamento da *polis*, de acordo Aristóteles, era necessário, na composição da cidade, reunir pessoas que tivessem uma espécie de dependência umas das outras, como o macho e a fêmea para a geração de novos indivíduos que conservariam a espécie. Para isso, era necessário que existissem dentro da natureza indivíduos que assumissem o comando de determinados cargos e outros que fossem comandados. Visto que se não fosse essa a organização constitucional, poderia ocorrer a revolta da maioria da população que era escrava da minoria, ou seja, as massas se rebelariam contra as categorias superiores.

Para Aristóteles, as camadas destinadas à obediência (mulheres, escravos, crianças) não deveriam ter direito a fala e nem a participação política nas assembleias. No que diz respeito aos estrangeiros (*metecos*) e aos pobres (*tetas*), o autor nos diz que estes igualmente as mulheres, escravos e crianças também não deveriam ter direito a participar da *Ekklesia* por não serem considerados qualificados o suficiente a opinar. Como poderemos ver no fragmento a seguir:

Resta ainda uma dúvida sobre o título de cidadão. Apenas são os verdadeiros cidadãos os que são admitidos nas funções públicas, ou esta qualidade pode convir aos operários? Se os contarmos entre os cidadãos, sem lhes conferirmos os cargos, esta prerrogativa não será mais o caráter distintivo do cidadão; se não os contarmos, em que classe os colocaremos? Não são nem estrangeiros, nem naturalizados. Classificá-los-emos da mesma forma? Não haveria inconvenientes. É assim que excluímos os escravos e os libertos do número dos cidadãos. Pois não se deve julgar que sejam cidadãos todos aqueles de que a Cidade não pode prescindir. Quanto a esta denominação, distinguiremos até entre as crianças e os homens adultos: estes são cidadãos pura e simplesmente, aqueles não o são senão em esperança ou imperfeitamente. Antigamente, entre alguns povos, o artesão e o operário estavam no mesmo pé que o escravo e o estrangeiro. Ainda acontece o mesmo atualmente em muitos lugares, e jamais um Estado bem constituído fará de um artesão um cidadão. Caso isso ocorra, pelo menos não devemos esperar dele o civismo de que falaremos: esta virtude não se encontra em toda parte; ela supõe um homem não apenas livre, mas cuja existência não o faça precisar dedicar-se aos trabalhos servis. Ora, que diferença há entre os artesãos ou outros mercenários e os escravos, a não ser que estes pertencem a um particular e aqueles ao público? Por pouco que prestemos atenção a ela, esta verdade se manifestará; o desenvolvimento só pode torná-la mais evidente. Já dissemos que há várias espécies de constituição e de governo; há, certamente, portanto, vários tipos de cidadãos, sobretudo entre os que chamamos de súditos. Existem constituições pelas quais os operários e os mercenários devem ser cidadãos, mas existem outras pelas quais isto é impossível, por exemplo, na aristocracia, se é que ela existe, assim como em qualquer outro Estado em que se honrem o mérito e a virtude. As obras da virtude são impraticáveis para quem quer que leve uma vida mecânica e mercenária. (Aristóteles, *Política*, LIVRO IV)

Podemos perceber no fragmento anterior que para Aristóteles, no tocante aos camponeses, comerciantes e artesãos nos expõe que estas camadas sociais não poderiam participar das assembleias por se tratar de indivíduos que estavam destinados ao trabalho, e por isso, não teriam tempo para se dedicar ao exercício da política, uma vez que estes

estariam destinados a contribuir com a *polis* através de seu trabalho e apenas dessa forma deveriam contribuir para o desenvolvimento da cidade.

No que expõe o preenchimento de cargos públicos, percebemos que as eleições para as várias funções instituídas na democracia eram realizadas por sorteio entre os candidatos selecionados por cada uma das tribos. Cada tribo elegia dez candidatos para os nove arcontes²⁰, efetuando-se o sorteio entre eles. Daí prevalece o costume de em cada tribo se eleger dez candidatos por sorteio. Também demonstra a regulamentação das eleições para os cargos, segundo a categoria de proprietários e pelos interesses da polis, representados pelos cidadãos operantes, como é o caso da eleição para os cargos de oficiais militares descritos por Aristóteles:

São eleitos por votação por mãos levantadas todos os oficiais militares. Os dez estrategos eram anteriormente eleitos um de cada tribo, mas atualmente o são dentre todos [os atenienses]. Procede-se também a sua distribuição em votação por mãos levantadas: um para os hoplitas, encarregado de comandar os hoplitas em campanha externa; um para defesa do território, estando encarregado dos combates quando de guerras travadas no território; dois para o Pireu, sendo um para Muníquia e um para Acte, ficando encarregados da guarda do Pireu; e um para as simorias, o qual está encarregado de arrolar os trierarcos, de proceder às suas trocas de fortuna e de encaminhar-lhes as ajudicações. Os demais são expedidos de acordo com o momento. A cada prítania eles são submetidos a uma votação de mãos levantadas, na qual é considerado se eles estão exercendo bem o cargo; caso algum deles seja destituído, é julgado no tribunal e, se for condenado, avaliam qual deve ser a punição ou multa, mas, se absolvido, volta a exercer o cargo. Quando eles estão no comando, são soberanos para prender qualquer indisciplinado, para expulsá-lo e infligir-lhe multa (Aristóteles, *Constituição de Atenas*, LIVRO LXI).

Percebemos que entre as ditas pessoas, alguns jovens começam a passar pelo círculo dos templos, dirigindo-se logo ao *Pireu*²¹, outros vão à guarnição de Múnicia e outros ainda, a costa do Sul. A assembleia elege também quatro instrutores que lhes ensinam a luta, revestidos de uma pesada armadura, exercitando-os no manejo do arco e no disparo da catapulta.

O pagamento aos guardiões equivale a uma *dracma*²² por cabeça, recebendo os efebos quatro *óbolos* cada um. Cada guardião recebe a gratificação correspondente aos pertencentes à sua tribo, adquirindo as provisões necessárias para o grupo, pois se reúnem por tribos, estando

²⁰ Havia um total de nove arcontes. Eram escolhidos anualmente por sorteio e passavam a fazer parte do Areópago ao final do mandato. No início eram as autoridades mais importantes da cidade. Após o século VI passaram a ter funções sobretudo religiosas e judiciárias. O arconte rei presidia o Areópago e cuidava dos casos de homicídio e impiedade; o arconte *polemarco* (originalmente o arconte da guerra) cuidava dos resistentes não-atenienses e de Atenas; o arconte *epônimo* (assim chamado por emprestar seu nome ao ano corrente) estava encarregado das disputas sobre propriedades familiares, heranças, dando atenção especial aos órfãos e herdeiras. Quanto aos seis arcontes restantes (*thesmothétai*) eram dedicados à administração da justiça, determinação das datas de julgamento etc (Jones, 1997).

²¹ Porta de Atenas (Jones, 1997).

²² Unidade monetária dentro do seguinte sistema: óbolo dracma (seis óbolos), mina (cem dracmas) talento (sessenta minas) (Jones, 1997).

o seu cargo a direção geral. Desta maneira, passam o primeiro ano e no ano seguinte apresentam-se em público, aproveitando a ocasião que a Assembleia se reúne no teatro. Aí então executam suas evoluções militares, recebendo uma lança e um escudo.

Após isso, estando aptos para a vida pública da *polis*, fazem o serviço de patrulhamento, incluídos na guarnição durante dois anos, usando túnica militar e ficando isentos de qualquer tributo durante todo o tempo de serviço, não podem ser processados - medida esta que tem por fim evitar que tenham motivos para pedir licenças, embora haja exceções em casos de litígio concernentes a tutela do Estado, ou qualquer cerimonial de sacrifício relativo à família a que pertençam. Logo que terminam os dois anos, passam a ocupar seu lugar na sociedade, entre os demais cidadãos. Esses mecanismos de acesso ao poder político favorecem o rodízio de cidadãos atenienses no poder, de tal forma que, ao menos uma vez, o ateniense terá exercido uma função político-administrativa ou militar, o que contribui para que os cidadãos em geral experimentem funções públicas que exigem certa responsabilidade social.

O conselho dos 500 (*Boulé*) tinha como função básica determinar as questões que seriam inseridas na agenda da *Ekklesia* como proposta para discussão (*proboúlema*). Entretanto, a *Ekklesia* era livre para fazer quaisquer emendas às propostas que tivesse objeções. E para melhor registrar suas decisões, os atenienses escreviam em pedras seus decretos, para fornecer um registro público permanente a consultado por qualquer cidadão que assim desejasse. A *Ekklesia*, além disso, poderia exigir que qualquer plano fosse inserido na agenda para a próxima reunião. E em nenhuma hipótese a *boulé* poderia determinar algo para a assembleia, uma vez que a assembleia era soberana.

No que concerne à participação ativa no conselho dos 500 (*Boulé*), é necessário atentar que só uma parte da sociedade ateniense tinha direitos políticos de participar do conselho e das assembleias, fazer parte do exército, exercer determinados cargos públicos e garantir a suposta *eudaimonia*²³ na pólis. Ao longo da Constituição de Atenas, Aristóteles apresenta quais os critérios eram necessários para se obter direitos políticos de participação ativa no conselho a garantir seu lugar nessa sociedade.

É possível perceber que a liberdade de participação no conselho não era garantida a todos os cidadãos, a liberdade de exercer esses direitos era garantida apenas a uma parte da população, sobretudo as classes mais abastadas, que detinham o poder em círculos que com o

²³ *Eudaimonia* significa alcançar as melhores condições possíveis para um ser humano, em todos os seus sentidos e não apenas a felicidade, mas também a virtude, a moralidade e uma vida significativa. Aristóteles argumentou que era possível a *Eudaimonia* com muito trabalho, cultivando as próprias virtudes e destacando-se em quaisquer tarefas que a natureza e as circunstâncias levam até o indivíduo (Aristóteles, 2014).

passar tempo não mudava de mãos. No que se referem as demais camadas de cidadãos, estes, por sua vez, “tinham garantido” o seu direito de fala nas assembleias. No entanto, a liberdade de fala não acontecia de forma natural, uma vez que para ter liberdade o indivíduo deveria seguir alguns critérios como já citado anteriormente, mas que vale apenas ser lembrado: comprovar ser cidadão ateniense, obter conhecimento sobre o assunto em questão e obter a autorização para proferir o dom da palavra. De acordo com Aristóteles:

Os eleitos, então redigiram essas propostas. Uma vez sancionadas, os Cinco Mil elegeram, dentre eles mesmos, os cem cidadãos que seriam os redatores do regime. E os eleitos redigiram e apresentaram o seguinte:

2. Comporão o conselho, por um ano, os que tiverem mais de trinta anos, sem direito a remuneração; dentre eles sairão os estrategos, os nove arcontes, o arquivista-sacro, os comandantes da divisão, os comandantes da cavalaria e os comandantes tribais, os comandantes das guarnições, os dez tesoureiros dos fundos sagrados da Deusa e das outras divindades, os vinte tesoureiros dos helenos e gerentes também de todos os demais fundos seculares, os dez executores-sacros, e os dez intendentess: todos esses serão eleitos dentre os membros do conselho em exercício, sendo previamente selecionados em número excedente; todos os demais oficiais serão sorteados, porém não dentre os membros do conselho; mas os tesoureiros dos helenos que tiverem fundos sob sua gerência não participarão do conselho.

3. Para o futuro, serão formados quatro conselhos com cidadãos da idade mencionada, e dentre eles sortear-se-á qual seção comporá o conselho; e também os demais serão repartidos para cada sorteio; os cem cidadãos procederão à repartição deles mesmos e dos demais em quatro seções que sejam o máximo iguais, e procederão também ao sorteio; o conselho será composto por um ano.

4. O conselho decidirá, no que respeita as finanças, da maneira que melhor lhe parecer para que estejam em segurança e sejam empregues para o necessário e, quanto às demais questões, da melhor forma que puderem. Caso queiram deliberar alguma questão com um número maior, cada um cooptará um adjunto de sua escolha dentre os cidadãos da mesma idade. As sessões do conselho terão lugar a cada cinco dias, caso não haja necessidade de mais. Os nove arcontes sortearão o conselho, e serão sorteados cinco membros do conselho para o escrutínio das votações por mãos levantadas, e, a cada dia, um dentre eles será sorteado para pôr as moções em votação.

5. Os cinco designados sortearão os que pretendem uma audiência do conselho, primeiro os assuntos sagrados, em segundo os arautos, em terceiro as embaixadas, e em quarto os demais; as questões bélicas serão tratadas quando houver necessidade, ficando a introdução dos estrategos dispensada do sorteio.

6. O conselheiro que não estiver presente no conselho no horário marcado será multado em uma dragma por cada dia, a não ser que falte com dispensa do conselho (Aristóteles, *Constituição de Atenas*, LIVRO XXX).

A respeito dos demais cargos públicos, serão apresentados de maneira sucinta e de forma que promova um entendimento sobre o funcionamento da vida pública ateniense. Desse modo, podemos começar apresentando os *Arkhai* (Funcionários ou magistrados), indivíduos que deveriam ser responsáveis, perante o povo da mais alta a mais baixa classe social da pólis cuidando da administração e das finanças. Todos os *Arkhai* tinham que prestar contas no final de seus mandatos, esses mandatos durariam geralmente em torno de um ano. Essa prestação de contas acontecia em duas etapas: na primeira as contas eram examinadas por trinta

contadores; e, depois eles ficavam à disposição de qualquer um que desejasse apresentar queixa por má administração.

No caso dos arautos (*Kerux*), estes eram considerados o braço da lei, mantendo a ordem nas reuniões, fazendo proclamações, levando mensagens e até servindo vinho nas mesas. Em geral sua presença significava que a cidade estava agindo oficialmente. No exterior o arauto tinha um papel vital na declaração e no fim do combate. Cabia a ele declarar guerra, solicitar trégua, ou tentar abrir as negociações de paz, uma vez que nessas situações era necessário contar com a imunidade que seu cargo lhe conferia, era necessário recorrer ao arauto, visto que de forma geral sua imunidade era respeitada, pois o indivíduo que ocupava essa função estava sob proteção dos deuses e qualquer violação sobre sua imunidade poderia provocar a ira divina.

No que refere aos enviados (*Presbeis* “literalmente anciãos”), podemos dizer que se tratava de homens geralmente importantes em suas cidades. A palavra *prebeis* implica que deveriam ser os anciãos da cidade. Em Atenas a idade mínima exigida para ser ancião era de 50 anos. No entanto, os anciãos não desfrutavam de uma imunidade específica, mesmo sendo considerados importantes e obtendo laços com os cidadãos da cidade. Os *presbeis* mesmo sendo importantes não eram considerados sagrados (Jones, 1997).

Os tribunais do júri (*dikateria*) e o sistema legal ateniense chamaram bastante atenção dos pensadores da Antiguidade. A respeito da lei e da política percebemos que na Grécia Antiga nem na teoria nem na prática havia separação entre os poderes. Quando o povo ateniense se tornou senhor nos tribunais, nas palavras de Aristóteles, tornou-se também senhor da constituição. Aristóteles em seu conceito de política definiu o cidadão de uma democracia como o homem que participava das *krísis* e das *arkai*.

Já Sólon, em 594, havia estabelecido um tribunal popular de recursos contra as decisões das autoridades, esse tribunal recebeu o nome de *Eliiaia*²⁴ e algum tempo depois logo após a reforma de *Efialtes*²⁵, em 462-61, todos os inúmeros tribunais do júri passaram a ser conhecidos coletivamente pelo mesmo nome. Segundo Starr:

A política externa era uma constante para os cidadãos reunidos na assembleia, ao passo que a justiça estava nas mãos dos cidadãos que serviam nos tribunais de justiça, em júris (*dikateria*) de 201 membros ou mais—sempre um número ímpar, pois se esperava um voto de maioria para o veredito. Os jurados eram voluntários com idade acima dos 30 anos e, assim, é provável que constituíssem um grupo mais

²⁴ Cooperação de seis mil *dikastai*, escolhidos para servir no júri por um ano. Um jurado poderia ser chamado de (*h*)*eliastes* ou *dikastés* (Jones, 1997).

²⁵ Efialtes foi um político grego que liderou com Péricles o movimento democrático em Atenas. Segundo Em 462 a.C. Efialtes foi responsável pela reforma do Areópago, controlado pela aristocracia, limitando o seu poder para julgar apenas os casos de homicídio e os crimes religiosos. Esta medida foi impopular entre os aristocratas e levou ao seu assassinato em 461 a.C. (Starr, 2005).

velho de assembleia, composta por eleitores de 18 anos ou mais; mas a suposição comum de que os jurados eram mais conservadores não é muito bem amparada pela evidência acerca dos tribunais do século IV (Starr, 2005, p 74).

Em relação ao Julgamento pelo Júri (*O Agón*), Jones (1997) defende que a audiência preliminar assumia a forma de uma arbitragem pública, sendo o árbitro um cidadão acima da idade militar que era selecionado por sorteio. Ambos os lados prestavam juramento de que sua causa era correta e que apresentariam provas de apoio. Se uma decisão fosse alcançada nesse estágio, seu cumprimento era obrigatório e o caso era encerrado. Se não, todas as provas eram recolhidas e seladas numa caixa para serem lidas no tribunal. Após isso, nada mais podia ser acrescentado a elas. A caixa era deixada sob a guarda do arconte e a causa era entregue a jurisdição pública em um tribunal do júri. Se o homem condenado se negasse a pagar a quantia determinada no tribunal, o vencedor poderia apossar-se de propriedades correspondentes ao valor da quantia imposta. No entanto, mesmo assim, muitas vezes era difícil que se cumprisse o que determinava o julgamento na prática. Pois, os atenienses carregavam a fama de serem litigiosos, fama justificada no cuidado para ter certeza de que o caso devia ou não ir aos tribunais.

Por volta do século V começou a surgir um sentimento de que havia gente demais abrindo processos, não por espírito público, mas para ficarem bem com seus chefes políticos ou para ganho de bens ilícitos com a recompensa financeira proveniente da vitória em um caso. Tais homens ficaram conhecidos como *Sukophántai* (sincofantas)²⁶. As acusações feitas por um *Sukophántai* também incluíam informações contra alguém que não houvesse pagado a quantia imposta no tribunal ou denúncias por práticas comerciais ilícitas. Podemos perceber que os *Sukophántai* assim como muitas características do sistema legal ateniense poderiam levar os cidadãos atenienses ao estado de *Atimía*, que significa a perda total ou parcial de alguns ou todos os direitos civis plenos, isso é, estar em um estado de *Atimía* equivalia a estar fora da lei. O homem *átimos* podia ser morto ou roubado sem a possibilidade de reparação legal. Assim a *atimía* era a sentença mais severa pronunciada pelos tribunais, depois da morte e do exílio (Jones, 1997).

Podemos assim dizer que no que concerne à vida pública em Atenas, até mesmo para os considerados cidadãos atenienses havia o direito de *isonomia* e *isegoria*. Igualdade de direito no uso da palavra e de participação em assembleia só era garantido através de um processo de investigação e votação que lhes garantisse sua participação política na esfera

²⁶ De acordo com Jones (1997) essa palavra é de origem desconhecida.

pública durante esse período. Em sentido geral, eram os aristocratas atenienses que conseguiam adentrar a esfera política e se manter no poder ao longo do tempo.

No livro III, da *Política* Aristóteles distingue seis formas de governo, três formas corretas e três formas desviadas. A tripartição é meramente formal e se apoia no número de governantes: um só, vários e muitos. Segundo a tripartição um-vários-muitos, das três formas corretas seguintes: monarquia, aristocracia e politeia, ou constituição moderada. Se é governada, não no interesse de todos, mas no interesse dos governantes, se trata das três formas desviadas seguintes: tirania, oligarquia e democracia, sendo que cada uma responde termo a termo as três formas corretas já nomeadas.

Em nossa investigação focaremos no regime democrático de Atenas na maneira como Aristóteles o concebe. Se Aristóteles evita chamar de democracia aquilo que os gregos chamavam por esse nome, é provavelmente porque a palavra estava depreciada, ao menos em certos círculos; e, com efeito, ela estava na tradição do meio filosófico platônico, que havia sido o seu no começo. É necessário lembrar que é sob um regime democrático que Sócrates foi condenado. E este crime havia parecido a Platão ser a consequência do próprio regime democrático, isto é, de um regime onde as decisões, inclusive aquelas que conduzem a sentenças judiciais, são tomadas pela maioria de votos, isto é, ela tira seu fundamento daquilo que parece (*dokei*) bom à maioria e pode ser que não o seja na verdade. (Albenque, 2019)

Para Albenque (2019) no cenário grego, o que parece bom chama-se em grego *doxa* e é isto que traduzimos por “opinião”. A este regime fundado sobre a opinião, e dominado de fato pelos feitores e manipuladores de opiniões que são os oradores, Platão opunha como único regime legítimo uma cidade onde os sábios e os primeiros entre eles, os filósofos, os que têm o saber da totalidade, seriam reis, isto é, um Estado cujo funcionamento seria tal que as decisões tomadas seriam sempre consequência de premissas científicas. A atitude de Aristóteles em relação à monarquia é ambivalente, como será por consequência sua atitude em relação à democracia.

De direito, ele concebe a monarquia como o melhor dos governos, pois, se um indivíduo ou uma família superam todos os outros pela sua virtude e sua capacidade política, é normal que lhes confiemos o poder supremo. Em particular, um homem suposto ao mesmo tempo cientificamente competente e moralmente excelente – o “homem real” (*basilikós anér*) – não teria necessidade de ser submetido às leis, pois, como diz Aristóteles, “ele mesmo seria a lei”. (Aristóteles, *Política*. LIVRO III)

Esta identificação, na ocorrência legítima do rei e da lei teria duas vantagens na ordem da técnica política: não tendo que interpretar previamente as leis das quais ele não seria o autor, o rei poderia decidir rapidamente e, contudo – na medida em que ele é competente e sábio –, corretamente. Nesse caso, ao mergulharmos no estudo sobre as civilizações gregas percebemos que o pensamento aristotélico também abre caminho para muitas indagações sobre a organização política das cidades-estados. Percebemos que estas indagações estão relacionadas à liberdade e a quem se destina esta liberdade.

Por outro lado, a lei escrita é geral, ela ignora os casos particulares; um indivíduo real, que seria a lei viva, poderia, pelo contrário, adaptar constantemente suas decisões às circunstâncias singulares, sem estar limitado pela generalidade rígida da lei; ele seria ao mesmo tempo legislador e juiz; seria a encarnação numa só pessoa da justiça abstrata e da equidade, esta virtude de discernimento que, levando em conta os indivíduos e as circunstâncias, é um “corretivo” da primeira. Aristóteles adiciona outros argumentos, especialmente este: uma pluralidade de governantes arrisca se dividir em facções, enquanto aquele que governa só não está dividido contra si mesmo. (Aristóteles, *Política*. LIVRO III).

Aristóteles opõe a estes argumentos em favor da monarquia, primeiro, pelo fato de considerar o homem universalmente competente que deveria ser de direito o indivíduo real é de fato inencontrável; em segundo lugar, e desta vez se tratando de virtude, da mesma forma que uma grande quantidade de água é menos sujeita a se corromper que uma pequena, da mesma forma a massa dos cidadãos é menos fácil de se corromper que um pequeno número e, com mais motivo, que um só. Em terceiro lugar, um indivíduo está menos sujeito às paixões que uma multidão: afirmação que é, a dizer a verdade, psicologicamente discutível, a menos que adicionemos como faz Aristóteles, que se trata do caso em que a multidão é composta de uma maioria de homens virtuosos, situação que Aristóteles parece considerar, de alguma maneira estatisticamente, como a mais verossímil. (Albenque, 2019)

Todos estes argumentos vão no mesmo sentido: a competência e a virtude não podem se auto atribuir, não há governo de origem divina. Um governo que se apoia na pretensa excelência de um só é o melhor governo concebível se essa pretensa excelência é real. Mas torna-se o pior dos governos, a tirania, se essa excelência é falsa e, conseqüentemente, o poder que se concede a si mesmo é usurpado. Os extremos se tocam, ou ao menos, arriscam se tocar: nada se parece tanto a autoridade legítima que a arbitrária; nada se parece tanto à monarquia que a tirania. Daí a preferência que Aristóteles atribui finalmente aos procedimentos laboriosos da deliberação em comum, tal como a praticam. (Aristóteles, *Política*. III).

Entre dois riscos, o do arbitrário constante de uma única pessoa e o das tentativas e erros eventuais de uma assembleia deliberante, Aristóteles parece finalmente escolher o menor, quer dizer, o primeiro, sem dúvida porque as consequências desta última forma de governar nunca são tão radicais nem tão irreversíveis como as da tirania. Daí que, se a tirania, que é o desvio da melhor forma de governo, é o pior dos ruins, a democracia, que é o desvio menos distante do seu correspondente correto, a *politeia*, é “o mais moderado” (*metriotaten*) dos um pouco antes, a propósito da “sabedoria” do povo: e, se não for o melhor, como disse Platão num dos seus raros momentos de indulgência com a democracia, é ao menos o menos ruim. (Aristóteles, *Política*. IV)

Mas Aristóteles não permanece numa apologia tão paradoxal e tão restrita da democracia. Primeiramente, encontramos nele a propósito da *politeia*, forma positiva da qual a democracia tal como ele a entende é o desvio, uma descrição que retoma traços da democracia ateniense. Um desses traços é a alternância, que faz com que, nesse tipo de governo, cada cidadão seja, por sua vez, governado (*arkhómenos*) e governante (*arkhon*). (Aristóteles, *Política*, LIVRO III)

Esta alternância é o meio de assegurar a igualdade dos cidadãos, não igualdade absoluta de capacidades e méritos, mas igualdade perante a lei, esta famosa *isonomia* da qual os atenienses eram gratos a Sólon, por ter trazido à sua cidade. A alternância, diz Aristóteles, é ela própria uma lei, ou melhor, ela é a lei, pois a reciprocidade no exercício do poder não se torna possível a não ser pela submissão de todos ao “reino da lei”, que, somente, assegura a continuidade do governo, porque é dele a essência. (Albenque, 2019)

Por outro lado, é claro que o governo alternado evita que o poder “desvie” se tornando instrumento de interesses privados de um governante intocável ou de uma classe intocável de governantes. De onde a importância, tão frequentemente esquecida hoje em dia, até nas constituições democráticas, de cláusulas que impedem a reeleição e a recondução nas funções públicas. O tirano é, ao contrário, aquele que governa “por toda a vida” ou só deixa o poder pela força. A alternância é uma regra elementar, de alguma forma mínima, de toda *politeia*, isto é, de toda comunidade de cidadãos livres e iguais. (Aristóteles, *Política*, LIVRO III)

Em contraponto, percebemos que para Aristóteles manter a organização e manutenção da *polis* grega significava o mesmo que excluir da esfera pública determinadas camadas sociais, as camadas destinadas à obediência (mulheres, escravos, crianças), aquelas que não deveriam ter direito a fala e nem a participação política direta nas assembleias. Além disso, os *metecos* e aos *tetas* também não deveriam ter direito a participar da *Ekklesia* por não serem

considerados qualificados o suficiente a serem capazes de opinar. (Aristóteles, *Política*, Livro III)

Devemos atentar também a existência de camponeses que também compunham a *polis* de Atenas, tais como comerciantes e artesãos, camadas sociais sobre os quais não se recomendava a participação nas assembleias por se tratar de indivíduos que estavam destinados ao trabalho, e por isso, na visão de Aristóteles, não teriam tempo para se dedicar ao exercício da política. Sobre esse assunto, Aristóteles nos diz que esses são os trabalhos de que toda cidade necessita, pois na sua concepção a cidade não é um povo que se reúne por acaso, mas para ser a autarquia da vida e caso alguns desses elementos for deixado para trás, é impossível que essa comunidade seja autárquica. Para o autor é necessário então que a cidade se estabeleça conforme essas atividades. Deve existir certo número de agricultores, os quais devem prover o alimento, também os artesãos, o grupo dos guerreiros, o grupo dos ricos, os sacerdotes e os juízes dentro das necessidades do que for conveniente. (Albenque, 2019)

No que diz respeito à república, percebemos que desde os mais remotos tempos, os filósofos da antiguidade buscaram, entre as sociedades políticas, aquela que se apresenta como um governo ideal. Com Aristóteles não poderia ser diferente, em sua obra *Política* o autor apresenta, a república como um regime de governo que surgiu como substitutivo à Monarquia, que se define “por quem manda” (poder =arquia + de um = mono); nesta, o poder está a serviço do bem comum, da coisa coletiva ou pública (Ribeiro, 2001 p. 18).

Como ideia geral, se associa a forma republicana de governo a uma maneira de restringir o poder absoluto dos monarcas, com a tripartição de poderes ou, ainda, com a periodicidade e alternância dos cargos eletivos. Essa ideia reguladora encontra-se na base da noção de ponderação ou *phrónesis* que sustenta a máxima ou regra da proporcionalidade. Transpondo esse parâmetro regulador, baseado na proporção, para o terreno da virtude ética, Aristóteles chega à conclusão de que a virtude é, assim, uma disposição de caráter que se relaciona com a escolha de ações que pressupõe um princípio racional inerente ao homem dotado de um saber prático. Isso quer dizer que é um meio-termo entre dois vícios, um por excesso e outro por falta, já que, nos vícios, ou há a falta ou há excesso daquilo que é relativo às ações ou às paixões, ao passo que a virtude encontra e escolhe o meio-termo.

Aristóteles assinalou a necessidade de todos os cidadãos participarem em comum da vida pública, é claro que os cidadãos menos abastados participam de algumas coisas e de outras não. No seu entender, o cidadão deve contribuir com a manutenção da polis pois não participar de nada é impossível, uma vez que a sociedade política é como uma comunidade. É impossível que todos exerçam concomitantemente a autoridade. Pelo fato de que os homens

devem ser livres e iguais, a autoridade deve ser exercida por um tempo determinado, durante o qual todos têm possibilidade de alcançar o poder, que deve alternar-se. Assim, uns mandam e outros obedecem, de modo alternado. Essa concepção aristotélica, que levou à tese da temporalidade dos mandatos eletivos, até hoje é percebida no cenário político atual e mesmo assim ainda provoca confusão.

Na concepção aristotélica, a temporalidade dos mandatos eletivos não é o principal elemento conceitual de República, mas um dos principais instrumentos teóricos que permite o alcance dos ideais republicanos: o interesse da maioria, a ‘coisa pública’ e, como substrato social indispensável para tal fim, a construção do espaço público. Assim como ocorre à noção de democracia apresentada pelo filósofo, na república – por definição uma forma de governo eletiva e temporária, cujo representante, singular ou coletivo, é escolhido pelos cidadãos de um corpo político – adquire ao longo dos séculos conotações diversas, apenas compreensíveis num determinado contexto conceitual. Por conseguinte, a clássica tipologia de Aristóteles, incorporada pela posteridade, das formas de governo segundo o número de cidadãos que constituem a classe governante, ou o poder de um, de poucos, ou de muitos respectivamente.

Devemos entender que para o filósofo a cidade é uma comunidade política ordenada por uma “*politeia*” e, é esta ordem que garante a unidade e a estabilidade da cidade, em suma, é a *politeia* que determina a identidade da comunidade política. Para Aristóteles, saber sobre a essência das diversas questões referentes a melhor forma de governo para cidade é importante pois em suas palavras:

Uma vez definidos estes assuntos, importa considerar de seguida se existe uma ou várias constituições. Se existirem várias, quais são, quantas são, e como diferem umas das outras? Uma constituição pode ser definida como a organização da cidade no que se refere às diversas magistraturas, especialmente, à magistratura suprema. O governo é o elemento supremo em toda cidade e a constituição é, de fato, esse governo. Nas constituições democráticas o povo é soberano; nas oligarquias apenas alguns têm a supremacia. Por isso dizemos que estas duas constituições são diferentes (Aristóteles, *Política*, livro III)

Em outras palavras, Aristóteles busca apresentar a *politeia* referindo-se à cidade, para designar “constituição” ou “regime político”, compreendido como um sistema de organização das magistraturas, em especial da mais elevada, o soberano (governo). Aristóteles admite, então, a diversidade de *politeiai*, mas sustenta uma definição comum e preliminar a todas elas que é a *politeia* consiste numa organização das magistraturas próprias da cidade. Em outras palavras podemos dizer que na concepção de Aristóteles, cada cidade, para constituir-se como uma comunidade política devidamente organizada, deve ter uma constituição, por meio da qual identifica sua forma própria de organização política, sustenta-se, portanto, que a *politeia* é a identidade da polis. Nesse caso, Aristóteles mostrou-se ocupado em pensar sobre o

interesse da 'maioria', quando afirmou que a cidade deveria ser regida por leis comuns a todos os cidadãos e não somente por um setor daquela sociedade, no caso, os sábios como pensava seu mestre Platão. Aristóteles é um dos principais autores a focalizar, quando se trata de caracterizar a gênese do termo República, pois ele propôs que a autoridade civil ou política adequada era aquela que regia homens livres e iguais e que estivessem unidos por interesses públicos comuns. (Albenque, 2019)

Essas considerações, estariam na origem do enaltecimento da *politeia* aristotélica ou do governo misto no pensamento político ocidental, no qual o poder é partilhado entre todas as categorias ou grupos nos quais os cidadãos se dividem, o que significa que esta seria a forma menos propícia ao exercício do poder em benefício de um grupo limitado. Ao tratar sobre o regime democrático Aristóteles nos mostrou um sistema no qual o poder, a despeito de ser largamente distribuído, era despoticamente exercido e controlado por maiorias numéricas. Na contramão dessa forma de governo o filósofo nos apresenta a imagem da *politeia*, uma construção na qual as diferenças entre os homens seriam consideradas na distribuição de papéis políticos, bem como do poder. Um tema a respeito do qual Aristóteles não cessa de chamar a atenção do leitor é o de que há muitas constituições diferentes; portanto, uma das primeiras tarefas do estudioso da política é descrevê-las e classificá-las. (ALBENQUE, 2019) Aristóteles enfrenta o problema no Livro III, em passagem, que, por sua importância histórica, merece ser reproduzida por inteiro:

Como constituição e governo significam a mesma coisa, e o governo é o poder soberano da cidade, é necessário que esse poder soberano seja exercido por 'um só', por 'poucos' ou por 'muitos'. Quando um só, poucos ou muitos exercem o poder buscando o interesse comum, temos necessariamente as constituições retas; quando o exercem no seu interesse privado, temos desvios. [...] Chamamos 'reino' ao governo monárquico que se propõe a fazer o bem público; 'aristocracia', ao governo de poucos. [...] quando tem por finalidade o bem comum; quando a massa governa visando ao bem público, temos a 'polida', palavra com que designamos em comum todas as constituições. As degenerações das formas de governo precedentes são a 'tirania' com respeito ao reino; a 'oligarquia', com relação à aristocracia; e a 'democracia', no que diz respeito à 'polida'. Na verdade, a tirania é o governo monárquico exercido em favor do monarca; a oligarquia visa ao interesse dos ricos; a democracia, ao dos pobres. Mas nenhuma dessas formas mira a utilidade comum" (Aristóteles, *Política*, Livro III)

Em poucas linhas, o autor formula, sua teoria acerca das seis formas de governo. Fica bem claro que essa tipologia deriva do emprego simultâneo dos dois critérios fundamentais - "quem" governa e "como" governa. Com base no primeiro critério, as constituições podem ser caracterizadas conforme o poder esteja numa só pessoa (monarquia), em poucas pessoas (aristocracia) e em muitas ("*politeia*"). Com base nesse pensamento, segundo o autor, as constituições podem ser boas ou más, com a consequência de que às três primeiras formas

boas se acrescentam e se contrapõem as três formas más (a tirania, a oligarquia e a democracia). (Lima, 2020)

Diante do exposto, convém refletir sobre algumas posições de Aristóteles. Em primeiro lugar, que não existe uma, mas várias formas de organização política (*politeiai*) que ocasionaram, cada uma de maneira específica, o governo soberano da polis. Convém reafirmar, que a verdadeira distinção entre oligarquia e democracia é a riqueza e a pobreza. Quando o poder se exerce em virtude da riqueza, trata-se de uma oligarquia; quando o poder soberano pertence aos pobres, mas livres e, nessa medida, iguais, trata-se de uma democracia. O que diferencia, portanto, oligarquia e democracia são qualidades, a riqueza ou a liberdade, e não a quantidade, que é um atributo accidental. Todavia, no dizer aristotélico, tanto a convicção democrática como a oligárquica são duas faces do mesmo erro, que consiste em conceber a igualdade/desigualdade em termos absolutos ou numéricos, confundindo-as com a igualdade em termos proporcionais ou segundo o mérito. (LIMA, 2010). Vejamos o que diz Aristóteles:

Considero numérica a igualdade que diz respeito ao que é igual e idêntico, em quantidade e grandeza. Por igualdade segundo o mérito, considero o que é igual em termos proporcionais. Por exemplo: é no plano de uma igualdade numérica que o três excede o dois, e o dois o um. Contudo, é de uma igualdade proporcional que se trata, quando o quatro excede o dois, e o dois o um; de fato, o dois e o um são, respectivamente, partes iguais do quatro e do dois, isto é, ambos dizem respeito às respectivas metades. Deste modo, partindo do princípio que todos estamos de acordo que a justiça exercida de um modo absoluto visa a igualdade segundo o mérito, surgem divergências porque - como já foi referido - alguns, sendo iguais em certos aspectos, presumem ser iguais em tudo, ao passo que outros, sendo desiguais nalgum ponto, reclamam para si mesmos uma total desigualdade em todas as coisas (Aristóteles, *Política* Livro V)

Essa percepção de justiça aparece na obra *Política*, no livro V, quando Aristóteles aborda a o tema referente as revoltas provocadas entre oligarcas e democratas. Para o filósofo, as revoltas ocorrem devido a um conceito deficiente de justiça, baseado numa concepção quantitativa e simétrica de igualdade, em detrimento de uma concepção proporcional. Para o filósofo nenhuma das duas formas de governo entende a justiça em sentido absoluto e proporcional, mas de um ponto de vista determinado e parcial. Aristóteles se ocupa também com o modo como se pode fundir os dois regimes, de forma a criar um terceiro, melhor do que os dois originais. O que faz com que a mistura de democracia e oligarquia seja boa é justamente o fato de que está menos sujeita às mutações rápidas provocadas pelos conflitos sociais - os quais, por sua vez, resultam da divisão muito nítida entre classes contrapostas. Para o filósofo a ideia de que o bom governo é fruto de uma mistura de diversas formas de

governo é um dos grandes temas do pensamento político ocidental, que chega até os nossos dias. (Lima, 2020)

Em suas obras Platão também fala das diversas modalidades de constituição de sistemas de governo, assunto que é desenvolvido particularmente na sua obra *República*, onde o filósofo apresenta uma descrição da república ideal, que tem por objetivo a realização da justiça entendida como atribuição a cada um da obrigação que lhe cabe, de acordo com as próprias aptidões. Para Platão a República é uma descrição da melhor forma de constituição pois nela o rei-filósofo, que possui a ciência do bom governo. Nesse sentido podemos dizer que para o filósofo o regime de governo ideal consiste na composição harmônica e ordenada de três categorias de homens- os governantes-filósofos, os guerreiros e os que se dedicam aos trabalhos produtivos. Como veremos de forma mais detalhada no próximo subtópico. (Lima, 2020)

É de suma importância entendermos o lugar de fala e a singularidade das ideias de cada autor para propormos uma análise coerente sobre a maneira como as fontes descrevem a sociedade ateniense e seus regimes políticos, da qual são contemporâneas, para que possamos compreender como os autores dos compêndios de história universal que serão trabalhados em nossa análise se apropriam desses escritos para pensar a democracia e a república no contexto brasileiro.

Ao nos depararmos com o estudo de Aristóteles como fonte histórica conseguimos perceber que o autor nos possibilitou obter um conhecimento mais amplo sobre o seu conceito de liberdade originário do período antigo, onde o autor desenvolveu o pensamento que determinava que os indivíduos políticos tinham que, dentre outras funções a serem realizadas manter a organização e manutenção da *polis*. Nesse sentido, a *Constituição de Atenas* e a *Política* apresentam os costumes e leis das civilizações antigas, sobretudo a ateniense, as quais Aristóteles faz menção ao longo dos textos, e demonstra as restrições de liberdade de fala e de participação política nas assembleias e nos conselhos, ao passo que também nos permite refletir de forma mais abrangente sobre seus estudos com relação a sociedade, política, moral além do seu pensamento no que diz respeito à liberdade.

Contudo, é necessário destacar novamente, que as questões referentes a liberdade de expressão e de participação política tal qual imaginamos a partir da modernidade não ocorriam da mesma maneira no mundo clássico. Assim, a concepção do que é liberdade é distinta entre o período clássico e o período histórico no qual estão inseridos os autores dos compêndios de história universal que analisaremos no decorrer da pesquisa.

Nesse caso, ao mergulharmos no estudo sobre as sociedades gregas percebemos que o pensamento aristotélico também abre caminho para muitas indagações sobre a organização política das cidades-estados. E isso nos permite perceber que a antiguidade e sobretudo a democracia ateniense ainda exerce grande influência sobre o período contemporâneo no que diz respeito às marcas de exclusão e esse intercâmbio cultural se faz necessário para compreender de maneira comparativa determinados processos históricos.

3.2. A democracia ateniense vista com outros olhos: reflexões sobre o regime democrático a partir de Platão e Tucídides e sua influencia para os pensadores do século XIX.

Selecionamos para esse subtópico os escritos de Platão e Tucídides para compreendermos a democracia grega, em particular o caso ateniense, este deve ser situado historicamente, pois suas condições de surgimento e sua estruturação política resultam de circunstâncias históricas específicas e somente nela encontram o sentido de sua ocorrência. Para esses pensadores a democracia também é referida como governo exercido pelo *dêmos* (povo, conjunto de cidadãos livres), ou como governo exercido pelos pobres (em contraposição a demais classes) (Ferreira, 1989; Pereira, 1993).

Entretanto podemos nos perguntar: mas afinal quem era esse ‘povo’ ateniense? Pereira (1993, p. 180), tomando como fontes Heródoto e o Xenofonte das Memoráveis, esclarece que esse o ‘povo’ era um grupo da população que correspondia à classe dos pequenos comerciantes, marinheiros, lavradores, artesãos, o que excluía mulheres, estrangeiros e escravos. Finley (1988, p.29) relata que grande parte dos ‘cidadãos’ ou do ‘povo’ ateniense correspondia aos camponeses, comerciantes e artesãos, que eram cidadãos lado a lado com os instruídos das classes mais altas. Já Ferreira (1989, p. 178-179) indica que a maioria dos ‘cidadãos’ ou do ‘povo’ ateniense era constituída por pequenos comerciantes, camponeses, artesãos, marinheiros ou mesmo simples assalariados. Percebam que existe uma preocupação por parte dos intelectuais em compreender e definir esse componente tão importante na democracia.

Quanto ao significado e ao exercício da democracia, vale a observação de Robert Dahl (2001, p.13) de que “democracia tem significados diferentes para povos diferentes em diferentes tempos e diferentes lugares”. Essas diferenças devem ser identificadas quando se deseja comparar ocorrências da democracia em locais ou épocas distintas. É preciso lembrar que na cultura grega, cabiam aos cidadãos a organização e o comando da *polis*. Ao cidadão

era desestimulado o trabalho braçal, por necessitar ter tempo livre para se dedicar à reflexão e ao exercício da cidadania e do bom-governo.

Nesse sentido começamos nossa análise sobre a democracia ateniense a partir dos escritos de Platão uma vez que o filósofo faz referência à democracia em alguns de seus diálogos dos quais trabalharemos com a *República* e as *Leis*. Platão propõe nas *Leis* (diálogo escrito nos dez últimos anos de vida de Platão) que há a necessidade de existir uma boa mistura entre elementos saudáveis da democracia com elementos saudáveis da monarquia. A constituição política para a cidade projetada nas *Leis* conjuga elementos que são inerentes à democracia e à monarquia, “a liberdade e a amizade, com sabedoria” (Platão, *leis*, livro III).

Na visão platônica, reforçada pelos fatos que recaíram sobre o caso da morte de seu mestre Sócrates, as leis não são absolutas em sua adequação. Nos textos platônicos fica claro a proximidade da Justiça e da Sabedoria, sendo estes entendimentos diferentes dos políticos e juristas de sua época, não sendo somente a obediência estrita aos ditames das leis, mas sim a reflexão da busca do ideal de justiça, da melhor estrutura jurídica e de governo para tanto em relação ao melhor convívio dos cidadãos.

A visão de Platão através da metafísica infere uma justiça tida por absoluta, algo que não era entendível pelos sofistas contemporâneos seus, permitindo, assim, um sistema jurídico emissor de interpretações diversas a cada caso. Em *República*, Platão propõe uma estrutura política e jurídica versada naquilo que é absoluto. É importante compreender que Platão propõe uma estrutura jurídica que não é uma forma a ser empregada em um futuro, mas sim uma forma ideal, um modelo, refletido do que seria nos mundos das ideias, tal como são as aparências do mundo sensível que se refletem daquilo que é imutável.

Do mundo das ideias que emana uma tão perfeita lei que todas as leis deveriam imitar, e uma *polis* tão perfeita que todas as cidades deveriam imitar, esclarece-se uma Justiça que é uma verdade e que é uma virtude, algo que está no plano metafísico, e agindo sobre as leis do mundo sensível. As *Leis* ganham um *status* de intermediador entre o mundo das ideias e o mundo sensível, sendo a imitação daquilo que seria ideal, logo nada de diferente do pensamento platônico como um todo.

Sob essa ótica, nota-se a necessidade de aferir que a mera ideia de justiça por parte dos legisladores não é o bastante, sendo necessário que este busque e entenda o que é justo na sua essência imutável. A *dóxa* se torna insuficiente, pois, não sendo perfeita, traria situações de injustiça em sua essência, tal como foi a Tirania dos Trinta aos olhos de Platão, sem contar a condenação à morte de Sócrates que sobreveio.

Tal proposta insere o leitor dos diálogos em dúvida sobre o porquê da democracia, isoladamente, ser um objeto de crítica no livro VIII da *República*. Devemos compreender a crítica à forma pura de democracia presente em *República* livro VIII à luz de pressupostos da filosofia platônica, que podem ser identificados quando aprofundamos o estudo da íntima relação que Platão estabelece, nesse diálogo e em outros, entre psicologia, ética e política. As relações de poder entre diferentes categorias sociais na cidade são consideradas análogas às aquelas que ocorrem entre os diferentes elementos da *psykhé* humana.

Em *República* livro VIII, percebemos a análise feita pelo Sócrates platônico a respeito da origem e do modo de estruturação política dos regimes políticos (monarquia, timocracia, oligarquia, democracia, tirania), o regime democrático é retratado como aquele que surge a partir do exacerbamento daquilo que caracteriza o oligárquico, do querer ser o mais rico possível. Conforme tal genealogia teorizada por Platão, o crescimento da pobreza, e mesmo a redução à penúria de são alguns nobres fatores que são gerados por essa ambição, levam a cidade a um conflito interno. (Platão, *República* Livro VIII)

O direito de se fazer o que se preferir, de organizar a própria vida, a variedade de caracteres presentes nas constituições democráticas, caracterizam o novo regime. Entretanto, não haveria nele a preocupação com a preparação para a prática política, com a formação do homem bom/*agathós*. O combate na alma do homem democrático ocorre porque seus apetites multiplicam-se e tomam força por encontrar-se sua alma vazia de conhecimentos/*mathemáton*, de belas ocupações/*epitedeumáton kalône* de discursos verdadeiros/*lógonalethôn*“ que são os melhores sentinelas e guardiões nos espíritos amados pelos deuses” (Platão, *República* VIII).

O cidadão ateniense passa a dar o mesmo valor a quaisquer dos apetites, cultivando tanto os prazeres necessários quanto os não necessários. Ele não distingue os apetites belos/*kalôn* e bons/*agathôn* daqueles perversos, maus/*ponerôn*, nem que se deve “cultivar e honrar os primeiros, e castigar/*koládzeine* escravizar/*douloústhai* os segundos, considera todos os prazeres semelhantes/*homoíase* dever honrá-los por igual/*exísou*. Desse modo, entrega o governo de si mesmo ao primeiro prazer que se lhe apresentar, como se fosse determinado pela sorte, até se saciar, e depois a outro, sem menosprezar nenhum, mas cultivando-os por igual (Platão, *República* VIII).

É neste ponto que nos aproximamos do termo platônico presente em *República*: o filósofo-rei. Aqueles que fazem as leis e o governante deverão sempre, para serem virtuosos e agirem segundo o ‘Bem’, buscarem a verdade sempre. Neste contexto, todos, sem exceção, deveriam buscar a justiça em sua forma imutável, e aplicá-la sem exceção, sem distinção a

cada caso. Um rei justo é virtuoso e age pelo Bem, e por isso poderia ser chamado de filósofo. Por sua vez, as leis, por serem partes das ideias de verdade, do Belo, deverão ser feitas por um técnico que tenha amplo conhecimento da dialética, e seu amor pela verdade o transformará em um filósofo também.

Para Platão a igualdade perante à lei, no poder, no falar constituiu pilar do regime democrático sem mistura. Platão mostra-se um crítico de tal pretensão à igualdade, pois ressalta as diferenças entre as categorias sociais da cidade, bem como as diferenças entre as chamadas partes (ou gêneros) da alma individual (o racional, o irascível, o apetitivo). A democracia é referida, na *República* livro VIII, como regime político conflituoso, tanto no âmbito do indivíduo (no interior da *psykhé* humana) como no âmbito da cidade (tensão entre os vários interesses das várias classes da cidade), por isso não conduz à paz e à realização da virtude da justiça, o que ocorreria apenas na alma do rei-filósofo e na cidade reta. De acordo com o fragmento a seguir que narra um diálogo entre Sócrates e Glauco podemos perceber que segundo ele:

Sócrates — Devemos escolher para magistrados aqueles que nos parecerem capazes de zelar pelas leis e as instituições da cidade.

Glauco — Está cedo.

Sócrates — Crês que se deve colocar a questão de saber se é a um cego ou a um homem perspicaz que podemos confiar a guarda de um objeto qualquer?

Glauco — Lógico que não.

Sócrates — Mas, na tua opinião, em que diferem dos cegos os que não possuem o conhecimento da essência de cada coisa, que não têm na sua alma nenhum modelo luminoso nem podem, à maneira dos pintores, vislumbrar o verdadeiro absoluto e, depois de o terem contemplado com a máxima atenção, reportar-se a ele para estabelecer neste mundo as leis do belo, do justo e do bom, se for necessário estabelecê-las, ou velar pela sua salvaguarda, se já existirem?

Glauco — Não diferem muito dos cegos!

Sócrates — Então, tomaremos magistrados preferivelmente os que, conhecendo a essência de cada coisa, não são inferiores aos outros nem em experiência nem em nenhuma espécie de mérito?

Glauco — Seria absurdo não escolhê-los, se, quanto ao resto, em nada são inferiores aos outros.

Sócrates — E conveniente dizer agora de que forma poderão aliar a experiência à especulação?

Glauco — Com certeza.

Sócrates — Como dissemos no início desta conversa, é necessário começar por conhecer bem o caráter que lhes é próprio; e eu julgo que, se chegarmos a um acordo satisfatório, concordaremos também que podem aliar a experiência à especulação e que é a eles, e não a outros, que deve pertencer o governo da cidade. (Platão, *República*, LIVRO VII)

Tomando como ponto de apoio o fragmento acima podemos entender que os escritos de Platão ao se entender que reis e demais governantes devem ser filósofos em essência, infere-se que as virtudes prevaleçam nas suas ações e pensamentos. Ampliando essa noção de justiça aos juristas como um todo, por exemplo, podemos correlacionar com o fato de um juiz, como julgador, deve ter o conhecimento técnico do Direito, possuindo a Sabedoria; deverá

possuir temperança, para agir no momento certo e se abster de agir sob impulso; deve ser corajoso, para fazer valer o Direito e a justiça a qualquer um, não importando as consequências que poderão vir a sobrepor. Os legisladores, tendo parcela importante no comando de uma *polis*, não se absterão da necessidade de possuir tais virtudes cardinais. Platão exige que para uma cidade sob a luz da verdade, deverá se apregoar dessa necessidade, revelando-se uma lei de organização social necessária e absoluta.

Platão defende que uma excessiva liberdade de participação na vida pública não conduz à situação de soberania (ser mestre /*kýrios*) de um povo e à adesão consentida das leis. Ao contrário disso, pode levar a uma obediência cega as leis insensatas, que podem conduzi-los à “escravidão” consentida em relação às leis. Para ele, a boa mistura entre sabedoria e liberdade encontra-se presente na relação entre as três instituições da cidade sendo elas: a Assembleia dos cidadãos, o Conselho com tarefas administrativas, do qual participam classes censitárias e um Conselho de velhos guardiões das leis, que tem tanto a função de elaborar e fundar a legislação, como a de aplicá-la por meio dos vários tipos de magistraturas (pedagógica, militar, religiosa, jurídica, etc.), daí a necessidade de possuírem educação filosófica. Platão, *República* LIVRO VIII)

Segundo Platão o homem democrático tudo quer, homem da multiplicidade e da descontinuidade. Esse estado de alma impede que a alma como um todo ultrapasse as constantes demandas do gênero apetitivo e que se lance, como um todo, para a busca da verdade. Essas são as razões apresentadas por Platão no livro IX para criticar um regime democrático puro (sem mistura), pois esse é o distanciamento em que se encontra a alma do democrata em relação à alma do governante justo, o paradigma do rei-filósofo. A alma do democrata e a cidade democrática estão a um passo da tirania.

A tirania surgiria de uma alteração da democracia, da ambição pelo valor da liberdade. Quando se está embriagado dela, exige-se sua abundância e seu excesso conduz à anarquia, seja no domínio da cidade ou dos homens (Os governados reconhecem que é pela sua covardia que prosperam os ricos e que se deixam explorar por aqueles que “nada valem”. Com ou sem auxílio do exterior, tal cidade entra em guerra civil, e a vitória dos pobres faz surgir o regime democrático. O direito de se fazer o que se preferir, de organizar a própria vida, a variedade de caracteres presentes nas constituições democráticas, caracterizam o novo regime. Entretanto, não haveria nele a preocupação com a preparação para a prática política, com a formação do homem bom/*agathós*. (Platão, *República* LIVRO IX).

Para Platão há uma inversão das relações entre governantes e governados, na qual os governados buscam dominar aqueles que deveriam exercer o poder, isto é, dos subordinados

em relação aos chefes, dos filhos aos pais, dos estrangeiros ou metecos aos cidadãos, dos discípulos em relação ao mestre, dos jovens aos velhos, dos escravos aos senhores. Ocorre que as almas daqueles que devem ser dirigidos não suportam um mínimo de submissão e “acabam por não se importar nada com leis escritas ou não escritas.” O excesso de liberdade leva a uma mudança radical em sentido oposto, ou seja, à escravidão: “A liberdade em excesso, portanto, não conduz a mais nada que não seja a escravatura em excesso, quer para o indivíduo/*idiótei*, quer para a cidade/*pólei*.” (Platão, *República* LIVRO IX).

Em Platão, a escravidão é o domínio do pior sobre o melhor por natureza, o que ocorre na tirania e na alma tirânica, e a liberdade corresponde ao oposto, ao comando do melhor, em virtude, em ciência, o que ocorre na realeza e na alma filosófica. A condição para a liberdade e para a ação justa é, portanto, a reta educação da unidade corpo-alma, sobretudo por meio do exercício da dialética. Guiar-se pelos *logos* é ser livre. Compreendemos que Platão mostra-se, nesse ponto, não como um crítico radical da igualdade ou da liberdade, mas como um filósofo da diferença (que distingue teoricamente, para melhor compreender) e instaurador de uma interpretação genuína do conceito de liberdade.

Na análise do livro VIII da *República*, Newton Bignotto (1998) nos lembra que a relação entre democracia e tirania ocorreu no plano histórico e pôde ser pensada no plano teórico por filósofos como Platão. A consolidação da democracia no século V a. C. ocorreu como regime político erguido em oposição à tirania de Psístrato e seus filhos. Nas passagens da *República* de Platão, a democracia pura é um regime conflitivo, capaz de produzir a tirania. A tirania, contudo, é teorizada não apenas como resultado de tal decadência, mas como “o ideal negativo da vida política”, por ser modelo da “destruição da vida pública pela lógica dos desejos” (Bignotto, 1998, p.135)

Sob o olhar do processo de desenvolvimento da democracia ateniense, é possível afirmar que as reformas que primeiro influenciaram o surgimento da democracia foram instituídas a partir do governo de Dracon, em 621 a.C., com a implantação das leis escritas e afixadas na praça do mercado, chamada *Ágora*. Naquele período, existiam fortes tensões sociais entre as classes que formavam o povo, denominadas *demiurgos* (artesões) e *geomores* (pequenos proprietários de terra), e a classe dos *eupátridas* (bem-nascidos), formada basicamente pela aristocracia agrária. O código escrito foi uma conquista popular na luta contra o autoritarismo que favorecia os *eupátridas* em detrimento das outras camadas sociais, o que ocasionalmente fortaleceu o povo na luta contra os privilégios dos ‘bem-nascidos’, tendo agora como nova bandeira o fim da escravidão por dívidas. (Albenque, 2019)

Contudo foi a partir das reformas de Sólon, em 594 a.C que este objetivo foi alcançado, sobrevivendo então a libertação de todos condenados a servidão por dívidas e a extinção desta modalidade. Sob a égide deste governo os atenienses atingiram progressos tanto na área econômica quanto na social. Sólon orgulhava-se de ter reedificado integralmente o código de Dracon, passando a existir uma única lei a todas as esferas sociais e findando o período em que havia distinção na aplicação das leis entre os cidadãos atenienses. Podemos destacar que no campo dos direitos políticos, Sólon inseriu a *timocracia*, conhecida como governo dos ricos. Assim, a participação política não estava mais condicionada ao nascimento, mas ao tamanho da fortuna acumulada.

Na prática, os cidadãos foram divididos em classes censitárias de acordo com suas rendas anuais, sendo elas: a) *Pentacosimedinas*, 500 dracmas anuais; b) Cavaleiros, entre 300 e 500 dracmas anuais; c) *Zeugitas*, de 200 a 300 dracmas anuais; d) *Tetas*, restante dos cidadãos. A participação em empregos públicos era autorizada somente aos cidadãos das três primeiras classes, sendo vedadas aos *Tetas*, aos *metecos* (estrangeiros) e aos escravos. O *Aereópago* e o *arcontado* só poderiam ser acessados pelos *pentacosimedinas*. Os cavaleiros poderiam fazer parte do conselho dos 400, órgão criado por Sólon que redigia as propostas que seriam votadas nas assembleias, além de funções de inspeção e polícia. Os *zeugitas*, sendo a maior parte composta pelos antigos *geomores* - pequenos proprietários de terra - participavam do Tribunal dos *Heliastas* e do Conselho dos 400. Aos *tetas* era permitido, unicamente, o direito ao voto na assembleia do povo. (Coulanges, 2006)

Para Fustel de Coulanges (2006), Sólon somente substituiu uma antiga distinção por outra nova, agora baseada na riqueza, e deu direitos diferentes a cada classe, impedindo que os mais pobres chegassem à magistratura e a *Bulé*. Todavia, as reformulações permitiram uma renovação na classe política, atribuindo maior poder de decisão a sociedade na medida da ascensão da fortuna, não mais se baseando no critério de nascimento. A aristocracia ressentia-se com a reestruturação que permitiu a participação política aos ricos não eupátridas, e as demais categorias sociais não estavam satisfeitas com a manutenção das grandes propriedades pertencentes aos aristocratas e apoiavam a redistribuição destas terras. Tais tensões sociais favoreceram a ascensão do regime da Tirania na Atenas de 561 a.C.²⁷

²⁷ A palavra “tirania”, utilizada pelos gregos para designar um regime político específico, não tinha o significado negativo que atualmente possui. Na realidade, historicamente a tirania foi um regime progressista em relação ao regime aristocrático que o precedeu. Para os atenienses, tirano era simplesmente alguém que se apoderava do poder de maneira ilegítima, isto é, sem autorização constitucional para tanto. O vocábulo não exprimia um juízo de valor acerca das qualidades pessoais positivas ou negativas do governante (Finley, 2002, p. 36).

Com efeito, a contestação de Platão à democracia pode ser compreendida como um prolongamento e uma radicalização do episódio que envolveu a morte de seu tutor Sócrates, a qual possuía um caráter visceralmente intelectualista. Assumindo, realmente, a existência de uma unidade profunda entre o pensar e o agir, Segundo Platão, em sua obra a república, Sócrates julgava, contra a moralidade aristocrática tradicional, que a excelência (*areté*) das práxis encontrava-se substancialmente subordinada à orientação cognitiva fornecida pelo saber ou pelo conhecimento (*episteme*). A ideia socrática fundamental quanto a esse ponto parece ser a de que em qualquer atividade humana, para se alcançar a excelência, é preciso, antes de tudo, conhecer o bem relativo à ação que se pretende realizar, o que indicaria que não há, efetivamente, virtude sem conhecimento. É verdade que a visão socrática, apesar de considerar o saber como um princípio indispensável para a consecução da ação excelente, apresenta certa nuance, na medida em que assume que uma disciplina moral prévia é necessária à aprendizagem do saber responsável pela consecução da virtude ou da *areté*.

Acreditamos que Platão incorpora essa postura intelectualista herdada de Sócrates em seu pensamento, e pretende, demonstrar que se Sócrates está certo, uma vez que para ele não é possível pensar a política conforme os parâmetros convencionais da democracia ateniense. A premissa de que parte Platão, no desenvolvimento dessa reflexão levada a efeito nas páginas da *República*, é a concepção de que a *polis* é um organismo moral e, por conseguinte, uma comunidade de caráter fundamentalmente ético, de forma que a finalidade suprema visada pela sua constituição deve ser a realização da justiça e da virtude, e não a simples consecução de objetivos materiais como a segurança, o bem-estar, a produção de riquezas etc. Assumindo esse princípio, Platão considerará, pois, como um procedimento necessário e imprescindível para se fundar adequadamente a cidade a instituição de uma elite intelectual rigorosamente educada à frente dos negócios públicos, a qual, possuindo a sabedoria (*sophia*) como a sua excelência própria e característica, disporá do conhecimento da verdadeira ordem moral que deve nortear o funcionamento da vida política.

No que diz respeito a Clístenes²⁸, uma vez que a experiência democrática estava em curso desde Drácon e Sólon e seus esforços de ampliação da participação política, com o estabelecimento de uma democracia escravista. Na visão de Osborne (2014) independente de

²⁸ Clístenes foi um político grego antigo, que levou adiante a obra de Sólon e, como este último, é considerado um dos pais da democracia. Embora fosse um membro da aristocracia ateniense, além de liderar uma revolta popular, reformou a constituição da antiga Atenas em 508 a.C. Realizou uma verdadeira reforma política que proporcionou aos cidadãos, independentemente do critério de renda, o direito de voto e ocupação dos mais diversos cargos.

qual tenha sido a natureza exata dos eventos, há fortes indícios para afirmarmos que Clístenes foi considerado o fundador da democracia ateniense. Isto se dá pelo fato de ter sido ele quem elaborou diversas reformas nas instituições políticas de Atenas, concedendo substancial poder aos cidadãos, tanto individual quanto coletivamente, e teve influência política para as impulsioná-las.

Clístenes entendeu que para restaurar os antigos direitos dos atenienses como cidadãos livres, a Constituição de Sólon não seria suficiente. Seriam necessárias mais reformas. O objetivo de Clístenes era o de unir as categorias sociais da *polis* e reduzir o poder da aristocracia territorial. Para isto, aboliu a divisão em tribos substituindo-a pela divisão do território em 100 circunscrições administrativas (*demos*) e remodelou o sistema eleitoral criando 10 tribos, com base na distribuição territorial. Tal reformulação transformou toda a antiga base política, impedindo que a aristocracia, agora dividida, conseguisse formar uma aliança capaz de dominar o poder de decisão. (Osborne, 2014)

Neste sentido, Osborne (2014) realça que o novo formato de divisão fortaleceu o sentimento de comunidade, característico da *polis*, pois permitia a interação entre camadas sociais, enquanto o antigo modelo de tribos dividia a sociedade de maneira horizontal, baseado no nível de riqueza. Clístenes instituiu outras importantes reformas como a transformação do Areópago em um tribunal religioso e a drástica redução de poder do *Arcondato*, atribuindo-lhe apenas competências honoríficas. Clístenes também transformou o Tribunal dos *Heliastas* em um órgão judiciário supremo, composto por cidadãos escolhidos por sorteio, e aumentou em 100 o número de integrantes do *Bulé*, passando agora a ser composto por 500 membros, 50 de cada tribo. Após as reformas empreendidas por Clístenes, Atenas teve de provar a força de seu modo de governo. (Osborne, 2014)

No que se refere a relação entre Clístenes e a democracia podemos dizer que a historiografia encontra nos escritos de Heródoto e Aristóteles as principais referências documentais acerca do modo pelo qual Clístenes chega ao poder. Clístenes é apresentado por Heródoto a partir de sua família e também era considerado herói e verdadeiro líder popular entre os atenienses, fiel representante das expectativas dos menos favorecidos. De uma forma ou de outra, o fato é que Iságoras descontentou as facções dos *diacrianos* e *paralianos* que, liderados por Clístenes, e amparados pela vontade popular, expulsaram o inimigo comum.

Após a derrota dos espartanos, não havia mais lugar para Iságoras em Atenas, o que levou Clístenes, filho por sinal do já mencionado Mégacles, a vislumbrar a realização de reformas que, para diversos intérpretes, implantaram a democracia em Atenas. Entendemos que as reformas de Clístenes no século VI a. C apresentam uma grande força política que viria

a ser, no século seguinte, muito influente na orientação que Clístenes definiu à Constituição ateniense. A Modificação no Território da Ática As reformas de Clístenes foram engenhosas, complexas e de largo alcance. Os habitantes da Ática estavam tradicionalmente divididos em quatro tribos, cada uma delas com sua própria estrutura interna em forma piramidal. Isto acarretou o desaparecimento do sentimento local como força política, posto que deixou de ser relevante nas ações das diversas tribos. O desaparecimento das velhas fronteiras tribais facilitou que a Ática respondesse com maior facilidade à chamada à uma unidade política que ultrapassasse as adesões particulares e que a influência dos proprietários de terra se visse consideravelmente reduzida. (Vernant, 2002)

Gustave Glotz (1980) já havia notado o espírito de geometria que preside as reformas de Clístenes. Segundo ele, se as reformas de Clístenes traduzem antes de tudo uma profunda transformação do espaço cívico, colocam em jogo também outras categorias: a organização do tempo, os sistemas de numeração. Espaço, tempo, número; as mudanças operam-se solidariamente seguindo caminhos cujo paralelismo é patente. Em face das antigas representações espaciais, temporais, numéricas, carregadas de valores religiosos, elaboram-se novos quadros da experiência, correspondendo às necessidades de organização do mundo da cidade, este mundo propriamente humano em que os próprios cidadãos deliberam e decidem sobre seus negócios comuns.

O que podemos perceber, de início, sobre o texto de Glotz é que para o autor, nas reformas de Clístenes é a preeminência decisiva do princípio territorial sobre o princípio gentilício na organização da *polis*. A cidade projeta-se segundo um esquema espacial. Tribos, *trítias*, *demos* são delineados sobre o solo como tantas realidades quantas podem inscrever-se em um mapa. Esse espaço tem um centro, a cidade, que constitui como que o coração homogêneo da Ática, e onde cada tribo é representada. No centro da própria cidade, a agora, reorganizada e remodelada, forma um espaço público, nitidamente circunscrito, delimitado a partir de então por marcos. Edifica-se na ágora o *Bouleutérion*, sede da *Boulé* dos Quinhentos, composta de representantes de cada tribo que, cada um por vez, exercem a *prítania*, isto é, presidem as sessões da *Ekklésia* com o privilégio de ficarem alojados no lar comum durante esse tempo. No centro da Cidade a *Héstia koiné* retém a lembrança da lareira familiar: o altar doméstico fixado no solo enraíza a casa humana em um ponto definido da terra, diferencia cada *ôikos* dando-lhe sua qualidade religiosa particular, isola o grupo familiar em redor de si mesmo e o conserva puro de todo contato estrangeiro. (Glotz, 1980)

No que se refere ao Conselho dos Quinhentos, mesmo que Clístenes tenha deixado subsistir os antigos quadros religiosos de uma Atenas arcaica, bem como a divisão dos

cidadãos dentro das quatro classes, já mencionadas, elaboradas por Sólon, é patente que a organização militar e política, sendo elaborada com base na divisão dos cidadãos das dez tribos, potencializou enormemente o sentido de integração ateniense.

Os membros de uma mesma tribo combatiam lado a lado e designavam as cinquenta pessoas que deveriam representá-los no âmbito do novo Conselho dos Quinhentos. Para Vernant (2002), a criação desta nova *Boulé* representa o aspecto político mais importante da obra política de Clístenes. Era o órgão essencial da democracia ateniense, preparando as sessões da assembleia, redigindo os decretos. Todas as regiões da Ática nele se viam representadas. Podemos dizer que era a autoridade administrativa suprema do Estado. Administrava as finanças por meio de funcionários especiais, possuía certos poderes judiciais e podia multar os altos funcionários, responsável, ademais, por obras públicas - incluindo o desenvolvimento da guerra - ainda que não pudesse declará-la nem negociar a paz. O Conselho era um órgão deliberativo e, repetindo, tinha a iniciativa de confecção das leis. (Vernant, 2002)

Em sessões plenárias o Conselho era inaugurado com um número fixo de membros para todo o ano, porém, para decisões imediatas, o ano se dividia em dez partes e os representantes das dez tribos atuavam rotativamente, ocupando-se dos assuntos durante a décima parte do ano. Deste modo, o Conselho se converteu em um órgão representante do povo, porém a assembleia é quem decidia as questões importantes, controlando e moderando seus poderes.

No contexto das alterações operadas por Clístenes, a influência do Conselho era sumamente considerável, posto que preparava os assuntos. No entanto, a assembleia tinha a última palavra. O poder do Tribunal do *Areópago*, como protetor das leis, se reduz sem ser abolido e, ainda que pudesse parecer relegado, podia seguir intervindo nos assuntos públicos e era um instrumento poderoso contra a democracia. Com efeito, a lei previa uma pena de exílio temporário (ostracismo) fixada em dez anos, aplicável a todo cidadão considerado perigoso por seu poder e ambição política. Assim, o povo votava secretamente na assembleia, decidindo pela sanção de exílio do indivíduo temerário, com a consequente suspensão dos direitos políticos, mas sem que a sua posição e bens sofressem qualquer dano. Usavam-se pedaços de cerâmica com o formato de ostra (*ostrakon*), nos quais eram escritos os nomes dos culpados. O cidadão que tivesse seu nome escrito mais de 6000 vezes no *ostrakon* sofria, como dito, a punição mencionada. De outro modo, as funções executivas, no início confiadas aos arcontes, aos poucos foram sendo transferidas aos estrategos, em número de dez, eleitos à razão de um para cada tribo. (Vernant, 2002)

Na época de Péricles (de 444 a.C. a 429 a.C.), a democracia ateniense atingira o apogeu e apresentava-se como uma construção harmoniosa e equilibrada. Atenas constituía então um exemplo válido de coexistência conseguida entre direção política e participação popular. Essa participação fazia-se sobretudo através de três grandes instituições: a assembleia (*Ekklesia*) que agrupava todos os Atenienses que nela tinham o direito e o dever de tomar parte; o Conselho dos Quinhentos (a *Boulé*) e os Tribunais Populares (a *Helieia*), os representantes desses órgãos eram escolhidos, por tiragem à sorte, de cada uma das dez tribos, cinquenta e seiscentos cidadãos, respectivamente.

Atenas possuía ainda, além de outros órgãos, os dez Arcontes, um por tribo, e o Areópago, constituído por ex-arcontes, que, embora muito influentes na época arcaica, haviam perdido grande parte da sua importância ao longo da primeira metade do século V, em consequência do aprimoramento da experiência democrática quanto à ampliação da participação política dos cidadãos. Os Arcontes a partir de 487 a. C, data em que começaram a ser tirados à sorte; e o Areópago a partir de 462 a. C, altura em que perdem todas as suas competências, salvo a jurisdição nos crimes de homicídio. Os Estrategos, em número de dez, um por tribo, constituíam também uma magistratura de grande importância na democracia ateniense. Suplantaram os Arcontes no primeiro quartel do século V, sobretudo a partir de 487 a. C, e, escolhidos por eleição, podiam ser reeleitos em anos sucessivos e, por consequência, imprimir à *polis* as suas ideias. (Osborne, 2014)

No que respeita à política interna e externa o regime ateniense tinha na busca da igualdade um traço fundamental, talvez mesmo o mais saliente: dar aos cidadãos as mesmas possibilidades, sem olhar à categoria social, aos meios de fortuna ou à cultura. Atenas considerava este aspecto tão importante que se gabava de possuir a *isonomia*, a *isegoria* e a *isocracia*, ou seja a ‘igualdade de direitos’ ou perante a lei, a ‘igualdade no falar’ como aparece designada em fontes como Aristóteles. Da iniciativa de Péricles, a criação do pagamento representou, sem dúvida, um passo significativo no caminho da democracia. A remuneração não foi aplicada ao mesmo tempo a todos os cargos e variava consoante as funções e as épocas. (Albenque, 2019)

Os membros dos tribunais foram os primeiros contemplados. As reformas de Efialtes, em 462/461, haviam alargado as suas competências e a intromissão de Atenas nos assuntos internos das cidades aliadas aumentara consideravelmente o volume dos processos. Tal realidade passou a exigir dos juízes a dedicação de boa parte do seu tempo a julgamentos. Em seguida o pagamento foi estendido ao Conselho dos Quinhentos; ignora-se o montante para o século V, mas no IV era de cinco óbolos e o dos *prítanes* de uma dracma. A remuneração

passa depois a ser concedida a todas as outras magistraturas, com exceção do Areópago, cujos membros parece nunca terem recebido qualquer retribuição (Albenque, 2019)

O pagamento pela presença na Assembleia é instituído nos inícios do século: começa por ser de um óbolo, sobe rapidamente para dois e em seguida para três, como se deduz dos versos 290-310 das *Mulheres* na Assembleia de Aristófanes, representadas em 3927. A medida visava, em teoria, assegurar a todos os Atenienses iguais possibilidades de acesso aos cargos e evitar que alguém ficasse afastado da vida política pela sua pobreza. Desse modo mesmo os cidadãos sem recursos podiam participar na governação da *polis* e tinham o caminho aberto à maioria dos cargos. (Albenque, 2019)

O Conselho dos Quinhentos era normalmente constituído por pessoas remediadas, ou abastadas mesmo, e de que os Tribunais da *Helieia* tinham um carácter mais popular, que se acentua com o decorrer do tempo. Para os oligarcas, a instituição do pagamento para os cargos públicos, em especial pela presença no executivo, o Conselho dos Quinhentos, e nos tribunais, atraía, por um lado, os mais pobres, não competentes, irresponsáveis, por outro, afugentaria os mais capazes pois incitava a multidão da plebe a intrometer-se em questões que deviam estar reservadas aos melhores. (Platão, *Leis*, livro III)

No que respeita ao processo da eleição por tiragem à sorte, os seus inícios parecem estar relacionados com uma origem religiosa: possivelmente pensar-se-ia que, desse modo, a escolha ficaria entregue nas mãos da divindade. Anterior à democracia, a tiragem à sorte é utilizada nos mitos e na *Iliada* para a designação dos elementos para um combate individual e para a divisão de uma herança. De tal modo a tiragem à sorte era um princípio associado à democracia que a sua abolição era uma das primeiras medidas, sempre que o sistema era substituído por regimes oligárquicos. Ao preferir a tiragem à sorte, anulava-se a intromissão das influências pessoais e repartia-se de forma mais extensa e equitativa a soberania popular. Todos, fossem eles ricos ou pobres, cultos ou menos cultos, se encontravam em igualdade de condições. Em vez de funcionários de carreira, eram os próprios cidadãos que geriam o Estado.

Neste aspecto se fundamentava uma das principais críticas dos oligarcas à democracia: que essa promovia a incompetência, já que, ao adoptar a tiragem à sorte, não se preocupava em escolher os mais capazes e os melhores apetrechados para os diversos cargos. Acusa-se a democracia de cegueira nas suas decisões, de se deixar arrastar pelo oportunismo e ambição de poder dos dirigentes; insiste-se nos baixos instintos do *dêmos* e na sua preparação para governar; apontam-se a execução dos generais das Arginusas e a condenação de Sócrates: acusações frequentes nos autores gregos e repetidas ao longo dos tempos, e uma visão

sombria da Atenas democrática que se baseia sobretudo nas descrições deturpadas ou na imagem desfocada transmitidas por autores como Tucídides, Aristófanes, Xenofonte, Platão. (Albenque, 2019)

Outros importantes avanços foram alcançados sob a influência política de Péricles, por volta de 460 a.C., período no qual Atenas vivenciou seu século dourado em decorrência de seu protagonismo e hegemonia política, conquistados no contexto da Liga de Delos²⁹. Péricles teve atuação fundamental na expansão da política externa e interna ateniense, chegando a dominar o mar Egeu, importante rota marítima para o comércio. Curiosamente, Péricles não era Chefe de Estado ou líder político, era um cidadão numa democracia radical, que usava de seu cargo de estrategista, sua influência pessoal, riqueza e habilidades políticas para influenciar seus concidadãos numa época que à pólis se tornava o poder primordial no mundo helenístico. (Albenque, 2019)

Uma das mais importantes políticas desenvolvidas por Péricles foi a *mistoforia*, que consistia na remuneração por cargos públicos, permitindo assim a efetiva participação de todas as classes sociais na política. O que antes era impensável, pois a maioria dos cidadãos não poderia manter-se afastada do trabalho para participar das deliberações. Além disso, Péricles empreendeu oportunas políticas culturais e econômicas, destacando-se a política das grandes construções, como a do *Partenon*, que acabaram por diminuir a pressão do desemprego na época.

Péricles, o novo governante (444-429 a.C.), realizou obras consideradas historicamente importantes, como a segurança, a “modernização” da cidade e o fortalecimento da democracia. Atenas veio a se tornar uma espécie de cidade-estado, por ser o centro intelectual e cultural da *Hélade* pelo crescimento econômico, pela boa organização democrática política, pela prática filosófica científica, pelas festas, teatros e jogos olímpicos. A própria escravidão cresceu muito e os donos dos escravos, os considerados homens ricos e livres, tinham tempo para os estudos, atividades culturais, filosóficas e políticas. Por outro lado, também cresceu o trabalho dos homens livres que não tinham muitas posses, faziam a

²⁹ A Confederação ou Liga de Delos foi uma organização militar formada por Atenas com a intenção proteger as cidades gregas das tropas do Império Persa. Com a vitória sobre os persas em 479 a.C. e a concentração de poder na mão de Atenas, as contribuições e arrecadações de impostos fizeram com que Atenas enriquecesse e dominasse ainda mais a região sendo, portanto, a base do poder e da hegemonia ateniense no século V a.C., considerado o período clássico ateniense. Além disso a forma de arrecadação pesava para as outras cidades que compunham a Liga, inclusive para as de grande porte como no caso de Esparta que contribuíam com o envio de tropas e navios, enquanto as menores ficavam responsáveis por contribuições em forma de impostos. Após a vitória sobre os persas Atenas continuou a cobrar os impostos, obrigando todas as cidades a contribuírem e gerando seu enriquecimento.

produção que estava em alta, devido à grande comercialização de Atenas. (Figueira, 2001p. 44-46).

A produção se concentrava basicamente em comerciantes, camponeses, artesãos e ainda tinha o trabalho dos marinheiros e a produção dos pequenos grupos remunerados. Péricles também determinou que só fosse considerado cidadão quem era filho de pai e mãe ateniense, com mais de 18 (dezoito) anos. O governante motivou esta decisão para evitar o crescimento de cidadãos atenienses, pois Atenas se tornou a cidade “chave” da Grécia, tanto comercialmente, quanto culturalmente e cientificamente. Muitas pessoas nasciam em Atenas e eram consideradas cidadãs, dificultando a tomada de decisões em Assembleia. Aristóteles afirma que esta medida foi realizada por proposta de Péricles, antes de ser o guia do povo, enquanto era só cidadão. O aumento do número de cidadãos cresceu muito porque Clístenes considerou cidadãos os estrangeiros também e Péricles não queria muitos cidadãos. (Ferreira, 1989, p. 178-179).

Essa decisão de Péricles não foi muito bem vista pelas outras cidades, mas a ambição de Péricles em tornar a cidade “a mais bela e gloriosa cidade do mundo grego” tinha um custo. Esse custo fez Péricles tomar decisões que não agradavam os interesses de outras cidades, colocando Atenas como uma cidade muito “soberba” e de certa forma “perigosa” A escravidão também, neste período, chegou a se tornar profissionalizada, alguns escravos se tornaram responsáveis por setores militares e, de certa forma, foram considerados “cidadãos” ou algum status próximo disso. Juridicamente os escravos eram coisas sem quaisquer direitos ou garantias: não podiam possuir bens, nem constituir família legal, nem conservar os filhos junto de si. (Mossé, 1982, p.45).

Os escravos públicos, pertença da própria *polis*, além de utilizados em diversos trabalhos manuais, tinham a seu cargo o policiamento da cidade, com todo o peso que tal fato implica, inclusive autoridade sobre os cidadãos; outros, em número considerável, trabalhavam como funcionários nos diversos órgãos e edifícios da pólis: arquivos, armazéns, tesouros públicos, arsenais da marinha. Num sistema em que a quase totalidade dos magistrados e dos elementos dos diversos órgãos mudava anualmente, esses escravos constituíam a garantia de continuidade governativa. Sem eles, a Constituição de Atenas, tal como era, possivelmente não teria podido funcionar (Ferreira, 1989, p. 176-177).

Os escravos particulares tinham certa liberdade, não moravam na casa dos patrões e podiam ter a profissão que quisessem, desde que o trabalho fosse feito. Não foi encontrado registros de que os escravos tinham certas características físicas ou em relação a cor, também não tinham vestimentas diferentes, portanto, gozavam de certas liberdades e tinham certo

respeito. Parece também que os escravos não prestavam serviços gratuitos, mas as condições de trabalho provavelmente deveriam ser diferentes no que se refere às pessoas livres, caso contrário, não há razão de chamar essas pessoas de escravos. Os escravos privados ficavam em praça pública (Ágora) buscando quem os contratassem, o que comprova que eles recebiam. Alguns debates na polis destacavam que muitos cidadãos questionavam essa igualdade, pois os escravos não tinham tanta diferença dos cidadãos, por outro lado, o governo Péricles afirmava que esta igualdade era importante (Ferreira, 1989, p. 177).

Outra questão importante destacada em Atenas no período clássico é a característica de distinção social do serviço militar obrigatório. Os mais ricos eram obrigados a servir na cavalaria ou tinham a obrigação de cuidar dos navios de guerra; os de classe média faziam parte da infantaria e eram chamados de *hoplíticos* ou *hoplitas*, pois faziam parte da *hoplita*. Já aqueles que não tinham posse e dinheiro faziam serviços auxiliares e muitos ajudavam como remadores (Ferreira, 1989, p. 179).

A democracia ateniense no governo de Péricles estava no mais alto grau, os cidadãos a consideravam como uma prática consistente harmônica e organizada, entre a direção política e a participação popular. Destacava-se fundamentalmente por ser direta e até plebiscitária, pelo fato de o povo ser consultado constantemente. A Assembleia fortalecida por Péricles era o lugar que os cidadãos se reuniam para resolver os problemas da cidade e para criar leis. “Fazia-o na Assembleia que constituía o coração do sistema democrático e possuía o direito e o poder de tomar todas as decisões políticas” (Ferreira, 1989, p.171-172).

Em suma, os cidadãos atenienses, provavelmente aceitavam absolutamente as leis e normas (princípios, valores e regras) aprovadas na Assembleia, ou melhor, tinham o dever de garantir a execução e manutenção dessas leis. “Boa parte da força da cidade radicava no fato de os seus cidadãos, apesar de gozarem de grande liberdade, permanecerem observantes da lei, por terem a consciência de que a desordem ou anarquia convinha aos que odiavam a democracia e a queriam destruir” (Ferreira, 1989, p. 173).

Noutras palavras, a verdadeira liberdade pública era a garantia e o exercício da organização democrática e do ordenamento jurídico – a própria liberdade era considerada o “reinado” para o cidadão ateniense e só tinha limites na própria vontade dos cidadãos ou polis (cidade) (Ferreira, 1989, p. 173-174).

Para confirmar isto, a própria morte de Sócrates é um exemplo destas afirmações em que o cidadão ateniense defendia o que era firmado em Assembleia. Sócrates preferiu ser condenado a morte do que lutar por sua vida, mesmo sabendo que estavam cometendo “injustiças” com ele. Noutras palavras, apesar da liberdade ser algo prezado e praticado pelos

atenienses, não era permitido usar a liberdade para não respeitar o que fosse proposto em Assembleia. A liberdade privada não poderia ser superior a liberdade pública e a própria decisão da Assembleia ditava o que poderia ser feito tanto com a liberdade privada (ir e vir, convicção pessoal, pensamento etc.), quanto com a liberdade pública (manifestação pública, voto etc.). “A liberdade significava o predomínio da lei e a participação no processo decisório, não a posse de direitos inalienáveis” (Finley, 1988, p. 133).

Por exemplo, em certo período da democracia ateniense, precisamente em meados de 430 a.C., a Assembleia ditou uma lei proibindo o ensinamento de astronomia e o ensino do questionamento da existência do sobrenatural – situação que hoje faz parte da liberdade privada crer ou não crer em certas coisas, mas que na época teve uma repercussão pública, limitando a vida privada das pessoas. Os cidadãos, nesse período, poderiam sofrer penas por suas ideias, portanto a liberdade privada era muito limitada e, como já dito, Sócrates morreu por suas convicções (Finley, 1988, p.139).

De acordo com Ferreira, no século V, o governo e a democracia de Péricles chegaram a um patamar pleno reconhecido cientificamente, devido à satisfação dos cidadãos e da cidade-estado. Alguns cientistas até defendem que nesta época Atenas já tinha uma Constituição que era formada por um conjunto de normas, princípios, regras, valores e leis que servia de espinha dorsal da sociedade ateniense^[9] – a igualdade estava nesse conjunto (Ferreira, 1989, p. 171-173).

[...] o regime ateniense tinha na busca da igualdade um traço fundamental, talvez mesmo o mais saliente: dar aos cidadãos as mesmas possibilidades, sem olhar à categoria social, aos meios de fortuna ou à cultura. Atenas considerava este aspecto tão importante que se gabava de possuir a isonomia, a isegoria e a isocracia, ou seja <a igualdade de direitos> ou perante a lei, a <igualdade no falar> – ou a <fraqueza no falar>, como aparece designada em certas fontes, a nossa liberdade de expressão – e a <igualdade no poder>, respectivamente (Ferreira, 1989, p. 172).

De fato, conforme a citação acima, os atenienses tinham orgulho da igualdade perante a lei, pois eram considerados autores^[10] das mesmas e ainda a respeitavam, mas essa igualdade não é absoluta, visto que somente uma parcela da população era considerada cidadã, ou seja, detentora dos direitos políticos. Essa ideia dos atenienses tinha o objetivo de garantir que todos pudessem estar unidos e felizes com a polis ateniense, inclusive, quem não participasse dos assuntos da polis era malvisto. Sobre isso, importante se faz ressaltar que aproximadamente no ano 430 a.C., ou seja, em meados da segunda metade do século V, a população de Atenas era de 300 (trezentos) mil, e cerca de 30 (trinta) a 40 (quarenta) mil eram considerados cidadãos (Ferreira, 1989, p. 174-175).

Faz-se necessário destacar que, em Atenas, estima-se que apenas cerca de 10% da população era considerada cidadã, tendo em vista o critério restritivo que concedia direitos políticos apenas aos homens maiores de dezoito anos, nascidos em Atenas e filhos de pais atenienses, excluindo-se, deste modo, as mulheres, os escravos e os estrangeiros da participação nos assuntos da pólis. (Ferreira, 1989)

Ferreira (1989) nos diz que a cidadania ateniense não era simples de ser exercida. Em média, a cada dois anos, o cidadão era chamado para ser magistrado, geralmente no Tribunal dos *Heliastas*, tendo como dever a aplicação das leis. Também era comum haver um cidadão que duas vezes na vida fosse chamado para fazer parte do Conselho dos 500 (*Bulé*), sendo incumbido de receber depoimentos dos magistrados, cuidar das relações externas, instruir os embaixadores e preparar os decretos a serem votados na Assembleia do Povo, para que os cidadãos em conjunto exercessem seu direito de escolha. Segundo o autor o povo se mantinha disperso na assembleia quando não exerciam o seu direito de votar. Existiam leis, mesmo que poucas vezes aplicadas, que puniam o “orador convencido de haver dado mau conselho ao povo”, ou que “proibia o acesso à tribuna a todo orador que aconselhasse três vezes resoluções contrárias às leis existentes”. Vê-se que a cidade percebeu rapidamente a importância do respeito às leis para a manutenção e sustentação da democracia. (Ferreira, 1989)

Outra importante instituição para o fortalecimento da democracia foram os Tribunais atenienses, que conforme explica Giordani (1989), eram a garantia da soberania popular e a face do espírito democrático da *polis*. O acesso a magistratura era facilitado a todos os cidadãos, sendo o ingresso obtido através de sorteio, em mandatos curtos e constantemente vigiados pelos seus concidadãos. Os tribunais dividiam-se em tribunais políticos e tribunais administrativos, deste último poderiam participar até mesmo os metecos e os escravos, mas apenas exercendo funções de execução.

O Tribunal dos Heliastas era o mais importante e democrático tribunal ateniense. Era formado por seis mil jurados maiores de 30 anos. Destes, 1.000 eram suplentes e os restantes divididos em grupos de 500. Ao tribunal competia julgar os casos de direito público e privado, além das apelações de julgamentos realizados por outras instituições democráticas. Outros tribunais existentes na Atenas da Antiguidade Clássica eram o Tribunal dos Éfetos, os Juízes dos demos e os Onze. Aos Éfetos competia o julgamento dos crimes de homicídio, os juízes dos demos percorriam o interior, assemelhando-se a uma justiça itinerante, tendo competência para julgar casos em matéria civil e, por fim, os Onze eram responsáveis pelas prisões e execuções de sentenças, inclusive as capitais. O início do longo período de declínio

ateniense iniciou-se com a Guerra do Peloponeso, que dividiu o mundo helenístico entre os anos de 431 e 404 a.C. (Giordani, 1989)

Com a derrota, foi instaurada em Atenas uma tirania brutal apoiada por Esparta, época conhecida como “Tirania dos Trinta”. Todavia, pouco tempo depois, em 403 a.C., os líderes democráticos exilados organizaram uma rebelião e retomaram a democracia em todas as instituições do governo, finanças, política externa e sistema jurídico. Apesar disto, a retomada não alterou os rumos do contínuo processo de enfraquecimento econômico. Atenas manteve-se como uma democracia até o ano de 323 a.C., momento em que sucumbiu perante o império macedônico do Rei Felipe e de seu filho Alexandre. (Ferreira, 1989)

Sustenta Osborne que, com o passar dos anos, as guerras e a busca pela glória produziram um efeito pernicioso à democracia ateniense, permitindo aos estrategos o controle das políticas da cidade. Da mesma forma, ressalta-se que a Assembleia, distante da perfeição, mostrou-se capaz de crueldades (ao ordenar o massacre do Povo de Mitilene, em 428 a.C.); misericórdia (ao cancelar a mesma ordem); imprudência (ao enviar a frota numa missão desastrosa à Sicília, em 415 a.C.); bem como negligência de responsabilidade (com a execução de 6 Generais atenienses após a perda de navios e homens numa tempestade em *Arginusae*, em 406 a.C.). (Osborne, 2014)

A guerra na antiguidade helênica representava o estado normal na relação entre as cidades. Não constituía um domínio à parte, mas confundia-se com a vida comum do grupo; sobre isto, diz Vernant que a guerra é a própria política e se identifica com a cidade porque o agente guerreiro coincide com o cidadão, manifesta-se como guerreiro ao mesmo tempo que é um agente político tendo poder de regular com o mesmo direito, os negócios comuns do grupo. (Vernant, 1992, p. 42)

A guerra era uma vivência constante no século V a.C., lutou-se contra os persas, em defesa da cidade ou por sua hegemonia; neste período o mundo grego não teve experiência de paz duradoura. Finley nos mostra que as guerras eram geralmente lutas de curta duração, na época de estio, culminando num encontro de infantaria. Estas guerras não requeriam muita logística, em tudo ao contrário da Guerra do Peloponeso, “uma guerra quase sem precedentes, em todos os aspectos: no número de participantes (estados e homens), na sua duração e, por conseguinte no consumo de recursos e na pressão sobre o moral.” (Finley, 1988, p. 58)

A guerra do Peloponeso eclode em 431 e ocorre com intensidade durante os dez primeiros anos, sem proporcionar qualquer desfecho. Em 421, firma-se a chamada Paz de Nícias, logo violada, reiniciando-se os conflitos em 418, que se prolongam nos anos imediatos sem alterar o quadro de equilíbrio instável. Em 413, os atenienses abrem uma nova frente

invadindo a Sicília. Essa expedição redundou em fracasso em 411. Ainda assim, Atenas obteve uma expressiva vitória contra Esparta em 410, que decide por pedir a paz, pedido recusado por Atenas. Embora no confronto subsequente obtenha algumas vitórias, em 406 a frota ateniense é dizimada. Em 404 é negociada a rendição de Atenas. Começa o ciclo de domínio de Esparta.

O livro de Tucídides contém um relato circunstanciado do conflito até a derrota na Sicília em 411. Subdivide-se em oito livros, com variado número de capítulos. No Livro I, o autor busca estabelecer os antecedentes que considera mais relevantes, as causas imediatas da guerra e ainda a declaração de guerra enunciada por Péricles. O livro II está dedicado aos dez anos iniciais da guerra. Os subsequentes tratam dos períodos de trégua e da retomada das ações militares. O último livro VIII ocupa-se da expedição à Sicília e dos eventos que de imediato lhe seguiram.

Tucídides nasceu em 460 a.C., de uma família aristocrática que, pelas indicações, possuía minas de ouro na Trácia. Provavelmente prestou serviço junto às forças atenienses nos primeiros anos da Guerra do Peloponeso. Em 424 a.C., foi eleito estrategista, encarregado do comando da esquadra do Norte do Egeu, o general espartano Brasidas se apoderou de surpresa de *Anfípolis* antes que Tucídides pudesse intervir. Condenado pelos atenienses, exilou-se e viveu longe de Atenas até o fim da guerra, possivelmente na Trácia. De 431 a 424 a.C., Tucídides assistiu a debates, assembleias e operações militares relacionados à vida da cidade e à guerra então em curso. Acompanhou os estragos provocados, em Atenas, pela guerra e pela peste. Testemunha pessoal, ou informado pelo ambiente em que vivia, ele narra a guerra do Peloponeso que tem início, em 431 a.C., Atenas está no auge de seu poder.

É importante compreender que Tucídides apresenta em sua narrativa uma espécie de projeto de uma historiografia criteriosa, científica, rigorosa que inspira os historiadores do século XIX que são selecionados para o nosso trabalho pelo fato de escolher trabalhar um evento contemporâneo, a Guerra do Peloponeso. Na descrição dos fatos da Guerra do Peloponeso, Tucídides usava a técnica retórica da *ekphrasis*, isto é, um discurso que pretendia “pôr sobre os olhos” aquilo que aconteceu, mostrando o mais vividamente possível ao leitor a atmosfera do acontecimento a fim de convencê-lo da veracidade e do realismo do que estava sendo relatado. Para tanto, a descrição é minuciosa e carregada de detalhes, ou seja, aquilo que provoca as emoções de quem lê, o que dispensaria o recurso aos poetas ou a testemunhos que os historiadores dos oitocentos consideraram como pouco confiáveis. Para o critério de escrita da história escolar oitocentista o historiador deve reunir certo número de evidências

que o conduzam a uma história completa, inteligível e coerente, e que explique com clareza o que e como se passou.

Com base na leitura dos escritos de Tucídides podemos dizer que na Atenas do século V a participação política popular, se concretizava nos vários ambientes institucionais de realização das práticas da cidadania como por exemplo: as magistraturas, os tribunais, e, especialmente, a assembleia. Essa participação era, ainda, incentivada pela adoção de medidas como o rodízio permanente entre os ocupantes destas magistraturas, a utilização do sorteio como mecanismo de indicação dos magistrados públicos, a *mistoforia*, e etc., Contudo, podemos perceber que estas características atribuídas à democracia ateniense do século do V, pautadas pela afirmação da presença do *demos* é criticada por Tucídides que apresenta considerações quanto ao comportamento adotado pela liderança política ateniense na condução da guerra do Peloponeso e, ao mesmo tempo, demonstra a simpatia do autor pelo que considera ser a eficácia do cálculo previsivo de Péricles, enquanto analisa o papel das massas na condução da política como veremos no fragmento a seguir que embora seja um pouco extenso, vale a pena ser transcrito na íntegra:

Péricles sobreviveu dois anos e seis meses ao início da guerra; depois de sua morte foi ainda mais admirado pelo valor de suas previsões quanto à mesma. De fato, ele havia aconselhado os atenienses a manterem uma política defensiva, a cuidarem de sua frota e a não tentarem aumentar o seu império durante a guerra. Eles, porém, agiram contrariamente a tudo isto e, mais ainda, em assuntos aparentemente alheios à guerra foram levados por ambições pessoais e cobiça a adotar políticas nocivas a si mesmos e aos seus aliados; enquanto produziram bons resultados, tais políticas trouxeram honras e proveito somente a cidadãos isolados, mas quando começaram a fracassar foram altamente prejudiciais a toda a cidade na condução da guerra. A razão do prestígio de Péricles era o fato de sua autoridade resultar da consideração de que gozava e de suas qualidades de espírito, além de uma admirável integridade moral; ele podia conter a multidão sem lhe ameaçar a liberdade, e conduzi-la ao invés de ser conduzido por ela, pois não recorria à adulação com o intuito de obter a força por meios menos dignos; ao contrário, baseado no poder que lhe dava a sua alta reputação, era capaz de enfrentar até a cólera popular. Assim, quando via a multidão injustificadamente confiante e arrogante, suas palavras a tornavam temerosa, e quando ela lhe parecia irracionalmente amedrontada, conseguia restaurar-lhe a confiança. Dessa forma Atenas, embora fosse no nome uma democracia, de fato veio a ser governada pelo primeiro de seus cidadãos. Seus sucessores, todavia, equivalentes uns aos outros mas cada um desejoso de ser o primeiro, procuravam sempre satisfazer aos caprichos do povo e até lhe entregavam a condução do governo. Por se tratar de uma grande cidade no comando de todo um império, muitos erros resultaram dessa atitude, especialmente a expedição à Sicília [...]. Apesar de tudo, mesmo depois do desastre na Sicília, onde perderam não somente seu exército mas também a maior parte de sua frota, e não obstante as dissensões reinantes, os atenienses ainda enfrentaram durante dez anos os inimigos que já tinham, reforçados então pelos sicilianos, mais a maior parte de seus antigos aliados, então revoltados, e logo depois Ciro, filho do Rei, que se juntou aos peloponésios e lhes forneceu dinheiro para a sua frota, e só foram vencidos por causa das desavenças pessoais entre seus dirigentes em meio às dissensões internas que os levaram à ruína. Não podiam ter bases mais sólidas as afirmações de Péricles ao tempo de suas previsões no sentido de que sua cidade poderia vencer facilmente a guerra contra os peloponésios sozinhos (Tucídides, *A História da guerra do Peloponeso*, Livro II)

É importante destacar que esse fragmento retirado da obra de Tucídides Trata de uma passagem voltada sobretudo para análise e fixação do tema da derrota e da ruína de Atenas. O autor associa a ruína e a derrota dos atenienses à afinação de uma no âmbito da caracterização de sua liderança política. O autor nos mostra ao longo do excerto a assertiva das previsões e políticas recomendadas por Péricles que direcionam os atenienses para a vitória no combate. Contudo, o autor mostra que entre a justa presciência da vitória e o fracasso final efetivado, introduziu-se um elemento novo, estranho, que conseguiu anular a ampla superioridade dos atenienses: um novo padrão de liderança política. (Magalhães, 1997)

De acordo com Magalhaes (1997) o *demos*, ou a multidão reunida na assembleia, é, em Tucídides, por natureza e definição, irracional; sua conduta é motivada por caprichos e marcada por excessos contrários como o temor e a arrogância. Entretanto, apesar desta conduta irracional exibida pelo *demos* quando presente nos fóruns institucionais da cidadania, não são jamais as massas as responsáveis pela definição dos destinos históricos de Atenas, pois, na fórmula apresentada por Tucídides, os atenienses "só foram vencidos por causa das desavenças pessoais entre seus dirigentes". Isto é, para o filósofo a definição das ações dos cidadãos e do Estado, passa, fundamentalmente, pelo âmbito exclusivo da liderança. Assim, o apogeu e a ruína de Atenas são explicados através da contraposição entre dois tipos de liderança.

Por um lado, liderança que sobrepõe os imperativos da razão sobre os caprichos irracionais das massas ou a liderança de Péricles, consagrada ao comando da razão. Podemos perceber, então que na concepção de Tucídides a liderança de Péricles apresentada de forma positiva por sua capacidade de manter suficientemente distanciadas das definições da conduta política da cidade as paixões e os desejos irracionais do *demos*. Por outro lado, selando a ruína da cidade, a liderança de tipo demagógico, pela qual a razão, atributo muitas vezes inacessível à multidão, deixa de conduzir as ações da cidadania. Assim, os demagogos que eram desprovidas da mesma formação de Péricles, viabilizam sua ascensão através da submissão ao desejo das massas que "procuravam sempre satisfazer aos caprichos do povo". Nesse sentido, é possível perceber que a imagem de Tucídides sobre a democracia em um momento onde toda a cidade de Atenas está sujeita a uma política na qual a condução do governo é exercida pelas massas, se resume, na verdade, a uma metáfora utilizada para denunciar um tipo de liderança política especificamente associado à decadência e à ruína da *polis*. (Magalhães, 1997)

Outra passagem de Tucídides que igualmente se presta para o exame de um discurso sobre a democracia que, paradoxalmente, elimina a questão do poder do *demos*, é o Discurso Fúnebre atribuído a Péricles. Péricles, no discurso que Tucídides lhe atribui trata da democracia da seguinte maneira:

Vivemos em uma forma de governo que não se baseia nas instituições de nossos vizinhos, ao contrário, servimos de modelo a alguns ao invés de imitar outros. Seu nome, como tudo depende não de poucos, mas da maioria, é democracia. Nela, enquanto no tocante as leis todos são iguais para a solução de suas divergências privadas, quando se trata de escolher (e se é preciso distinguir em qualquer setor) não é o fato de pertencer a uma classe, mas o mérito que dá acesso aos pontos mais honrosos; inversamente, a pobreza não é razão para que alguém, sendo capaz de prestar serviços à cidade, seja impedido de fazê-lo pela obscuridade de sua condição. Conduzimo-nos liberalmente em nossa vida pública e não observamos com suspicaz a vida privada de nossos concidadãos, pois não nos ressentimos com nosso vizinho se ele age como lhe apraz, nem o olhamos com ares de reprovação que, embora inócuos, lhe causariam desgosto. Ao mesmo tempo em que evitamos ofender os outros em nosso ambiente privado, na nossa vida pública nos afastamos da ilegalidade principalmente por causa de um temor irreverente, pois somos submissos às autoridades e às leis, especialmente aquelas promulgadas para socorrer os oprimidos e às que, embora não escritas, trazem aos transgressores uma desonra visível a todos. (Tucídides, *História da guerra do Peloponeso*, Livro II)

Podemos perceber, no fragmento acima, que neste discurso Péricles busca eximir a democracia ateniense das críticas de seus opositores, como o refúgio do mais puro princípio aristocrático. Péricles, ignora as características essenciais da democracia ateniense que poderiam fornecer a imagem de um *demos* atuante, participativo e soberano nos assuntos do Estado. Nesse caso, a democracia não é representada, em momento algum do discurso, como afirmação do poder soberano do *demos*, como o regime que consagra o exercício do poder político pelo povo. Portanto, neste discurso, antes de ser um regime no qual o poder é exercido pelo povo, a democracia é apresentada como um tipo peculiar de *politeia* no qual as ações administrativas são direcionadas para atender aos interesses da maioria e não àqueles do pequeno número.

No fragmento acima o filósofo mostra que o poder não deve ser exercido por todos, mas apenas por aqueles que comprovam possuir as virtudes necessárias para tal atividade. Em outras palavras, a igualdade afirmada no discurso de Péricles somente é absoluta, "para todos", no âmbito exclusivo do privado. No que concerne à direção dos assuntos do Estado, a igualdade se apresenta "em conformidade com o apreço", com a consideração social distintiva construída por cada cidadão, privilegiando, portanto, a *areté* ou excelência – princípio essencial do governo exercido por uma elite – era percebido como determinante para o acesso e o exercício da iniciativa política. (Magalhães, 1997)

Por fim, nota-se que o procedimento pelo qual aferiam-se as decisões políticas na *polis*, revela o traço característico daquela democracia, a maneira pela qual o poder estava

distribuído igualmente nas mãos de todos os cidadãos, sendo exercido diretamente por ele, mediante sua presença pessoal. Da mesma forma, é interessante perceber a contínua preocupação dos cidadãos em, ao longo do processo de desenvolvimento das instituições da *polis*, proporcionar maior articulação e equilíbrio entre os diferentes órgãos que compunham aquela democracia.

Concluimos esse pensamento promovendo uma análise comparativa entre nossas fontes no que tange ao olhar de cada pensador sobre a democracia ateniense. Levamos em consideração o arco cronológico de cada autor e o momento político experienciado por cada um deles e percebemos que para Platão e Aristóteles a ética e a política são as ciências por excelência. Todas as demais ciências estão subordinadas a elas e delas se servem. A ética é a influência moral do indivíduo e a política é a doutrina moral da sociedade.

Na Grécia antiga o indivíduo não era concebido individualmente, mas, apenas como um membro da cidade (*pólis*). Platão compactuava com essa visão. Somente como cidadão o indivíduo poderia participar das decisões políticas da cidade. E somente participando das decisões políticas da cidade ele teria uma razão de ser. Na Concepção de Platão, todos os homens se julgam capacitados para exercer a política. Mas isso é um grande equívoco, pois, a arte da política é para poucos. Somente os mais capacitados intelectualmente (filósofos) estão preparados para bem exercer a administração da cidade em benefício de todos. Segundo a concepção do filósofo a má administração de alguns homens faz com que a injustiça prolifere na cidade. O objetivo da política, para Platão, é exatamente corrigir essa injustiça. Entendemos essa concepção como idealista, uma vez que o autor idealiza uma cidade opulenta e saudável em que cada um atue conforme sua natureza e no momento oportuno. Esta seria sua cidade ideal e justa.

Para Platão, a justiça nada mais é do que a harmonia que deve se existir entre as quatro virtudes: a moderação, a coragem, a sabedoria e a própria justiça. Essas quatro virtudes (que devem estar presentes no Estado ideal) analisadas por Platão são uma continuidade do pensamento socrático a respeito da vida virtuosa. Aquilo que Sócrates analisa no indivíduo em particular, Platão estende ao Estado em sua completude. Cada cidadão tem naturalmente uma função a desempenhar na sociedade. Quando cada cidadão desempenha a sua função de maneira excelente, está realizando a perfeita justiça.

De acordo com esse pensamento cada habitante da *polis* deve ter a sua atividade de acordo com o predomínio de uma ou outra virtude. Assim, a sociedade pode ser dividida três seguimentos: o povo, os guerreiros e os filósofos. O povo deve assegurar a subsistência da cidade através da agricultura, da pesca, do artesanato e dos pequenos comércios; os guerreiros

devem fazer a defesa da cidade ou atacar outras quando isso lhes for determinado; os filósofos devem legislar e governar a cidade, pois, são os detentores da justa medida. Para ele, quando cada habitante da pólis realiza da melhor maneira possível o seu dever, conforme a sua natureza o objetivo da cidade-estado é alcançado, ou seja, o bem comum e a felicidade. Na concepção de Platão a melhor das formas de governo é a aristocracia (governo dos privilegiados ou dos melhores).

Com relação a Aristóteles, podemos perceber com base em seus escritos que ele foi o primeiro grande sistematizador da política. Aristóteles, ao contrário do seu mestre Platão, voltou suas atenções para o mundo físico, analisando a política de uma maneira muito mais realista do que seu mestre. Aristóteles foi muito feliz ao perceber que todo ser vivo tende, naturalmente, à vida comunitária e o homem, por ser também um animal, pois age da mesma forma. No primeiro livro de Política, Aristóteles apresenta o surgimento do Estado a partir das relações existentes entre homem e mulher que constituem uma família, algumas famílias formam uma aldeia, algumas aldeias uma cidade (pólis), algumas cidades o Estado. Assim, o Estado surge de maneira natural, mas uma vez existindo ele passa a ter uma função: o bem-comum, a felicidade de todos.

Outro ponto importante que pode ser compreendido é que Aristóteles aceita como sendo natural e, portanto, justa a divisão da sociedade em estamentos. Com relação ao problema da escravidão, Aristóteles afirma que a segmentação social pode ser percebida como natural. A natureza do escravo é servir e obedecer ao seu senhor ao passo que a do senhor é dar ordens aos seus escravos/subordinados. Isto é, aquele que é capaz de usar seu intelecto é por natureza o governante, enquanto aquele que não possui essa capacidade é naturalmente o servo.

O objetivo da política para Aristóteles é investigar qual a melhor forma de governo para uma cidade-estado. Ele próprio faz essa investigação e chega à seguinte pergunta: o que é melhor? A monarquia (que é o governo de um só, cujo caráter e valor estão na unidade) ou a tirania (que é a degeneração da monarquia), a aristocracia (que é o governo de uma classe privilegiada, cujo valor está na organização) ou a oligarquia (que é a degeneração da aristocracia), a democracia (que é o governo de muitos, cujo caráter e valor estão na liberdade) ou a demagogia (que é a degeneração da democracia) e chega à conclusão de que a melhor forma de governo não é nenhuma dessas citadas acima, mas a timocracia (governo dos ricos).

Nesta forma de governo o poder político estaria nas mãos de homens selecionados de acordo com a sua renda e eles deveriam governar para o bem comum. Mas, dentre as formas de governo existentes a melhor delas é a democracia.

Dentro do que foi discutido acerca das teses políticas de Platão e Aristóteles podemos perceber que as duas teses são divergentes, em sua essência, no seguinte ponto: o primeiro autor Platão idealizava uma sociedade justa e perfeita que seria governada pelos sábios. Já no caso de Aristóteles percebemos que o filósofo está mais preocupado com o mundo físico e analisou a política de uma maneira muito mais realista, para ele a sociedade seria melhor governada pelos indivíduos de maior poder aquisitivo.

Nesse sentido, podemos dizer, grosso modo, que Platão se preocupou mais em analisar como a política deve ser, ao passo que Aristóteles se debruçou mais em analisar como a política é de fato. Entre os pontos convergentes das teses políticas de Aristóteles e Platão podemos destacar o fato de ambos aceitarem que uma sociedade dividida em estamentos (em que cada indivíduo exerce da melhor maneira possível aquilo que lhe é determinado pela sua natureza) é uma sociedade justa. Por último, os dois filósofos também percebem que o objetivo primordial da política é a constituição de um Estado que privilegie a educação, a felicidade e o bem comum de seus membros.

Partindo do pressuposto de que a história é (re)escrita a cada presente e que a leitura de uma fonte histórica sempre dialoga com o historiador e seu tempo, interessa-nos compreender como a democracia ateniense é concebida pelos diferentes pensadores antigos no decorrer do tempo para que possamos entender sua interpretação na segunda metade do Império do Brasil e na primeira metade da república brasileira por meio dos manuais de ensino de História, cancelados pelos órgãos de controle e fiscalização das escolas secundárias. Incluir esse processo de recepção do passado pelas produções escolares oitocentistas permite-nos ampliar o olhar sobre a relação entre educação pública, interesses estatais e usos do passado.

3.3 A escrita da democracia ateniense nos compêndios de história universal brasileiros: análise da narrativa escolar.

O livro didático representa uma ferramenta pedagógica bastante relevante no cotidiano escolar de muitas salas de aula em nosso país e no mundo ao longo dos tempos. Não podemos negligenciar que seu uso nas diferentes escolas públicas e particulares é resultado de uma conquista social, por isso devemos valorizá-lo como recurso pedagógico a serviço do professor e amparado por políticas públicas dirigidas à educação, responsáveis pela compra,

distribuição, seleção e avaliação dos conteúdos didáticos, no entanto, como pesquisadores, não deixamos de refletir acerca da narrativa histórica escolar, já que partimos do pressuposto de que nenhum discurso é neutro ou desinteressado. (Lima, 2020)

Antonio Viñao (2014) em sua obra *Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne Angleterre, France, Espagne*³⁰ trata das disciplinas escolares na historiografia europeia em países como Inglaterra, França e Espanha. Em sua obra o autor apresenta a história dos livros didáticos e das disciplinas escolares como duas coisas distintas. No entanto, se por um lado, certos aspectos da história dos livros didáticos (aqueles que consideram esse objeto como um produto comercial, textual e impresso, ou que dizem respeito a sua regulamentação) tem apenas uma relação indireta ou distante com a história das disciplinas, por outro, a história dos livros didáticos é significativa não apenas no contexto mais amplo da história, mas principalmente quando se refere aos níveis de ensino secundário e superior. (Viñao, 2014, p.85)

Segundo o autor, a história dos livros didáticos e das disciplinas escolares são duas coisas que se diferem. Contudo, de acordo ele, se por um lado, certos aspectos da história dos livros didáticos que consideram esse objeto como um produto comercial, textual e impresso, dizendo respeito a sua regulamentação tem apenas uma relação indireta ou distante com a história das disciplinas. Por outro lado, a história dos livros didáticos merece destaque não apenas no contexto mais amplo da história, mas principalmente quando se refere aos níveis de ensino secundário e superior.

No que diz respeito ao uso do livro didático como fonte histórica, recorremos a obra: História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte do autor Alain Choppin (2004) que nos mostra que os livros didáticos e seus conteúdos estão ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas ao longo do tempo. Aos termos contato com as quatro funções existentes atribuídas ao livro didático na obra de Choppin (2004) podemos refletir sobre as funções exercidas pelo livro didático como ferramenta de legitimação de poder existente, em que o livro didático seria utilizado como instrumento de modelo de civilização a ser seguido no que se refere a escolha dos conteúdos escolares referente ao estudo de História Antiga. Esta obra além de nos possibilitar compreender as dificuldades de se trabalhar o livro didático como fonte pesquisa histórica, também nos remete a refletir sobre as funções que são exercidas pelo livro didático enquanto difusor do conhecimento.

³⁰ Ver VIÑAO, Antonio. Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne, **Histoire de l'éducation** [En ligne], 125 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014.

Para entender os caminhos do ensino de história nos oitocentos e a maneira como era regida a legislação escolar e como se dava em território nacional o processo de produção, circulação e divulgação do saber escolar são as obras de Circe Bittencourt ³¹ que nos dão suporte teórico para aprofundar nosso trabalho uma vez que a proposta dos escritos de Circe Bittencourt é pensar o livro didático de forma ampla, acompanhando os movimentos que vão da sua concepção à sua utilização em sala de aula. Segundo ela:

O livro didático e sua história somaram-se aos problemas do saber escolar, cuja essência busco definir. Essa reflexão é necessária uma vez que o conteúdo dos manuais é confundido com o saber escolar por excelência. Trata-se de um conhecimento concebido como científico, ou criado com certo rigor em centros considerados academicamente como tal e que é proposto de acordo com regras determinadas pelo poder constituído ou por instituições próximas a ele, construindo-se, dessa forma, o saber a ser ensinado difundido pelas disciplinas escolares distribuídas pelos programas e currículos escolares. O saber ensinado transforma-se em saber ensinado na sala de aula, onde o professor é o elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a esse conhecimento proposto como nos métodos que utiliza em sua transmissão, com os meios de comunicação que dispõe. Finalmente para a configuração integral do saber escolar, temos o saber apreendido, ou seja, o conhecimento incorporado e utilizado pelos alunos de acordo com a vivência de cada um deles, das condições sociais e das relações estabelecidas no espaço escolar (Bittencourt, 2008, p. 16)

Ou seja, podemos notar que o livro didático assim como o estudo de sua referida história, somaram-se as inquietações referentes ao saber escolar. Para nós refletir sobre suas intencionalidades é necessário, uma vez que, nossa pesquisa busca refletir, nesse subtópico, acerca dos conteúdos sobre a democracia ateniense nos compêndios de História Universal brasileiros.

De acordo com Bittencourt, o saber escolar não resulta de um conhecimento construído no espaço escolar por meio do diálogo entre os livros didáticos, alunos e professores; mas, ao contrário, era concebido como um saber proveniente do meio acadêmico sintetizado em compêndios, cujos conteúdos deveriam ser reproduzidos em avaliações e memorizados pelos alunos. O uso permanente do livro a partir das primeiras escolas do século XIX, integrado ou não aos métodos determinados como tradicionais de ensino, foi o ponto de partida para as pesquisas que usam o livro como fonte histórica.

Segundo a autora o espaço escolar está intrinsecamente associado a construção do livro didático, se considerarmos que a escola é, fundamentalmente uma instituição

³¹ Ver: BITTENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

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

contraditória, onde dominação e conflitos sobre a escolha do conteúdo a ser ensinado nas escolas convivem no cotidiano de alunos e professores desde sua criação pelo Estado Nacional. De acordo com Bittencourt (2008, p. 24) no Brasil, no decorrer do século XIX, Estado e Igreja, aproximando-se ou afastando-se, efetivaram e produziram projetos educacionais variados, conciliando interesses ou provocando conflitos que expressavam a contradição inerente a educação escolar proposta com bases políticas e econômicas configuradas a partir da Revolução Francesa.

Dessa forma, a preocupação em traçar o perfil dos primeiros autores de livros didáticos, no decorrer do século XIX e início do século XX, centrou-se na apreensão das articulações entre os diferentes sujeitos sempre presentes na produção didática, destacando a atuação do Estado e das editoras. A trajetória de produção dos primeiros autores brasileiros possibilita identificar algumas das características das relações entre autor, editor e Estado. Permite constatar as especificidades do texto didático e a complexa teia de interferências a que o livro é submetido. Esses primeiros autores, com maior ou menor autonomia, foram os criadores de textos didáticos que possibilitaram a configuração de uma produção nacional, com características próprias. (Lima, 2020)

No que se refere a Justiniano José da Rocha, autor do primeiro *Compêndio de História Universal* produzido em solo brasileiro, podemos dizer que Justiniano era um brasileiro mestiço que estudou na França, no *Collège Henri IV*, e formou-se em Direito, na Faculdade de São Paulo. Justiniano foi integrante do primeiro corpo docente do ICPII, membro do IHGB, jornalista de destaque no Brasil Imperial, defensor do Partido Conservador, deputado eleito pela Província de Minas Gerais, entre outras atividades. É a esse contexto que se relaciona o autor do *Compêndio de História universal*. Além de pertencer ao IHGB e ao ICPII, Justiniano José da Rocha era membro do Conselho Diretor de Instrução Pública. Tais cargos devem ser evidenciados ao considerarmos que o autor tinha mais de uma obra aprovada com amplas aceitações nas escolas da Corte. Neste sentido, podemos perceber a ligação intrínseca entre o ICPII e o IHGB. (Moreira, 2010)

No tocante à sua atividade no magistério, Justiniano integrou o primeiro corpo docente do ICPII, foi designado professor de Geografia, História Antiga e Romana. Durante o Oitocentos, a escrita da história era concebida pelos historiadores como um instrumento de inteligibilidade do presente. Por conta deste aspecto, como hipótese de análise do *Compêndio de História Universal*, talvez possamos considerar que o olhar de Justiniano para a Antiguidade, estava imerso nas questões que também obstinavam os letrados que, como ele, aderiram ao projeto saquarema, marcado pela defesa da ordem e neutralização da anarquia

associada ao período regencial e pela legitimação do governo monárquico, através da manutenção do Império unificado e da difusão dos valores da civilização. (Lima, 2020)

Nos domínios brasileiros da dinastia de Bragança, os ideais civilizatórios a serem difundidos pela nação recentemente emancipada não poderiam ser diferentes daqueles introduzidos pelo empreendimento colonial português. Por conta disso, compreende-se a presença de toda uma tradição clássica que orientava a formação e os discursos da elite letrada nacional, no esforço de construir uma linha de continuidade entre o “novo” e o “velho” mundo. Dentro desse processo civilizador e em um contexto em que a escrita da história se debruçava sobre as origens das nações, as nossas não estavam na África, e nem mesmo na América, mas na Grécia. (Altoé, 2014)

Ambicionando compreender como se escrevia a história da Antiguidade no Brasil oitocentista, analisaremos no Compendio de História Universal, de Justiniano José da Rocha, publicado juntamente com a primeira edição de 1860 da obra, em que o autor esclarece a razão para escrevê-la. Destaco em sua narrativa duas explicações. De início, a valorização da história nacional, em contrapartida com excessivo realce dado à história francesa nos livros originários desse país, e que eram até então utilizados no ICPII. Em segundo lugar, a necessidade do estudo da história em livros redigidos na língua portuguesa.

Segundo Justiniano (1860, p. I- II), era necessário ler, resumir e decorar as raras obras da história nacional e os acontecimentos contemporâneos que não fossem abarcados pelos livros franceses. Nessa perspectiva, a memorização se sobrepunha como método de ensino e era estimulada pelos autores das obras didáticas.

Voltando a analisar o prefácio de Justiniano, para ele, os compêndios franceses tinham gravíssimos defeitos. Motivados pelo patriotismo, objetivavam exaltar e engrandecer a França, apresentando os fatos históricos como determinados por sua influência. Segundo ele: “Todos os povos gravitam em redor da França”, os fatos que desmentiriam tal visão são omitidos ou acanhados. No compêndio, Justiniano exalta a história do Brasil e intenta sintetizar os acontecimentos dessa história, questionando a ênfase dada no ensino da história francesa, como demonstra a seguinte citação retirada de seu prefácio: *mas que justiça pôde haver em obrigar a mocidade brasileira a afadigar-se com tantos Merovingios e Carlovingios, com tantos crimes e enredos dos Brunegildas e Fredegundas*. Ao invés dos demasiados detalhes dos livros franceses, o professor defende:

Somos obrigados a destacar a história nacional”, “nesses livros mal se faz menção das nossas cousas”, e acrescenta: “como se o desenvolvimento do systema colonial não fosse uma das bellas faces da civilisação moderna, como se as occurencias das

colonias, sua progressiva opulencia não tivessem exercido grande inuflencia [sic] nos acontecimentos geraes da humanidade!. (Rocha, 1860, p. V)

Ou seja, a história brasileira, em sua análise, se iniciava nos tempos coloniais e era uma expressão da civilização, além de integrar o conjunto dos episódios memoráveis da história universal. Antes de iniciar a exposição dos conteúdos do compêndio, o autor dedica cinco páginas a algumas *Considerações Preliminares*, as quais são de grande importância para compreender a organização do livro, o entendimento de Justiniano sobre alguns fatos, sua concepção de história e o seu método.

Chama atenção o posicionamento religioso, especialmente católico, nas *Considerações Preliminares* e ao longo de todo o livro. Essa grande presença de conteúdos bíblicos estava de acordo com a primazia nos currículos das primeiras décadas do ICPII da História Sagrada. Estas temáticas estavam presentes em vários textos escolares, como nos livros de leitura destinados às primeiras letras ou nos compêndios de História Universal para o ensino secundário.

De acordo com Circe Bittencourt (2008), a História Sagrada era lecionada em diversas escolas e possuía objetivos bem delimitados. A autora, a partir do historiador francês Pierre Zind, define a História Sagrada como uma espécie de conjunto de acontecimentos de ordem histórica contidos na Bíblia e que agrupa narrações do Antigo e Novo Testamento de uma maneira coerente e para fins de exortação moral. Nesse horizonte, a cultura histórica alcançável para maior parte da população era assinalada pelos ensinamentos da História Sagrada, a qual fornecia lendas, dramas, epopeias com heróis que eram difundidas oralmente pela Igreja Católica. (Altoé, 2014)

Utilizando-se dos livros didáticos confeccionados para o ensino institucional, passou-se a detalhar e sistematizar essa memória histórica pelos programas curriculares. Buscava-se uma comunicação mais apropriada a crianças e jovens, além de um método agradável para aprender a moral cristã. Desse modo, a divulgação dessa História era feita, inicial ou paralelamente, através das pregações dos padres, do visual imagético das igrejas e pelos gestos das cerimônias religiosas. Nessa linha, o livro escolar integrava uma estratégia da Igreja com o objetivo de preservar e disseminar seus ensinamentos e sua moral. (Bittencourt, 2008, p. 112)

Em sintonia com a História Sagrada e com a noção de providência divina havia uma História Universal, a qual deveria ser estudada para que o homem pudesse modificar as condições herdadas do passado. Assim, para Justiniano, o homem:

herda elle todo o passado, procura assenhoreiar-se pela conjectura de todo o porvir, aprende na sorte dos que o precederam, procura modificar a condição dos que lhe succederem. Nos poucos dias que tem de passar neste valle de expiação, o homem como que vive triplice vida, a dos tempos que são, a dos que foram, a dos que hão de ser, e nessa tríplice vida absorve a sua individualidade, desaparece elle homem; substitue-se-lhe a humanidade. (Rocha, 1860, p. I)

Tomando como ponto de reflexão a citação anterior podemos dizer que para o autor o homem herda o passado e com ele se prepara para o porvir. Passado, presente e futuro estão interligados, em uma tríplice vida, para que o homem, mais do que um indivíduo, se torne parte da humanidade. E acrescenta: *Nesse pó das gerações que foram, queremos saber dos seus erros, dos seus soffrimentos, de suas virtudes, de suas glórias; é patrimônio nosso a que não renunciemos; se lhe renunciássemos, não seríamos homens.* (Rocha, 1860, p. I)

Desta forma, ao estudar os acontecimentos históricos da humanidade, seus erros e acertos, estar-se-ia melhor preparado para a ação no presente, visando o futuro. É importante ressaltar a definição teórica da história para Justiniano: *Chama-se historia o conhecimento do passado da humanidade; o sentido etymologico dessa palavra diz testemunha.* (Rocha, 1860, p. I) Ele discorre ainda que a história possui três tipos de fontes: a tradição, os monumentos e a crônica. Segundo suas palavras:

A tradição é difundida pelos membros da família, tribo ou nação e se perpetua nas sucessivas gerações. Já os monumentos são os testemunhos materiais. Por último, a crônica se trata da exposição secca e arida das occurencias que se vão dando, confiada a uma escripta rudimentar, de que depois o narrador philosopho, o escritor reflectido, se apodera para recompôr as épocas em que esses factos se deram, para escreverlhes a historia. (Rocha, 1860, p. I-II)

A noção de “história filosófica” apresentada no compêndio de Justiniano estava em consonância com a concepção de historiador para os fundadores do IHGB. Justiniano continua em suas *Considerações*, expondo o longo tempo e as dificuldades experimentadas pela humanidade até chegar à civilização de Atenas, de Péricles; da Alexandria, dos Ptolomeus; da Roma, de Augusto. Assim, pode-se perceber que o autor apresenta uma perspectiva linear dos *factos e os progressos da civilização*, conforme a concepção de história do fim do século XIX.

Outra característica marcante em suas *Considerações Preliminares* é o modo como Justiniano se afirma como autor na descrição dos acontecimentos, tece comentários, posiciona-se acerca dos personagens históricos. Ao longo do compêndio, Justiniano José da Rocha utiliza este recurso reiteradas vezes, sobretudo, nas notas explicativas que apresentam sua concepção de mundo e seu olhar sobre as civilizações que está escrevendo.

Nesse sentido, realizaremos uma leitura crítica e uma análise qualitativa do *Compendio de Historia Universal*, de Justiniano José da Rocha (1860), com o intuito de

problematizar seus conteúdos no que se refere a democracia ateniense. Ressaltamos que a obra é essencial para compreendermos a tessitura da história da Antiguidade ensinada nas escolas brasileiras do século XIX, sobretudo, no Imperial Colégio de Pedro II, a principal instituição do ensino secundário no Oitocentos, onde Justiniano lecionou e que adotou a obra em 1862, mesmo ano da morte do autor. Vale ressaltar que, antes de publicar o *Compendio*, Justiniano exerceu a função de professor de história antiga no ICPII, e, em 1840, traduziu dois manuais franceses selecionados para o ensino da disciplina no Colégio, são eles, o *Compêndio de história romana desde a fundação de Roma até o Império*, de Charles Du Rozoir; e o *Compêndio da história dos imperadores e da igreja durante os quatro primeiros séculos*, de Édouard Dumont. (Altoé, 2014)

Segundo Altoé (2014) estes compêndios apresentam um esquema narrativo que reforça a visão de um equilíbrio social como condição da ordem e da civilização, frente a ameaça da anarquia e do despotismo. Para o autor, a partir do enredo dessas obras, escritas na década de 1820, durante a restauração monárquica empreendida pelo ministério de François Guizot, é possível perceber significados e lições para os letrados e governantes brasileiros que organizavam a educação secundária no Segundo Reinado.

Também é relevante destacar que o ensino escolar oitocentista objetivava formar os cidadãos para a vida pública e por conta disso, era interessante que essa juventude estivesse em consonância com o que estava sendo pretendido como sociedade. Nesse caso, para ser membro do “mundo do governo” era necessária uma formação humanista, em um ensino que enaltecia algumas línguas estrangeiras, obras literárias europeias, a geografia e a história imperial, além de oratória e retórica. Eram esses os ensinamentos ofertados no Imperial Colégio de Pedro II, cujo acesso era restrito aos filhos das elites. No que se ao conteúdo referente a Grécia antiga Justiniano propõe sua narrativa a partir do que vai ser proposto no quadro a seguir:

TABELA V: COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL DE JUSTINIANO JOSÉ DA ROCHA (1860): CONTEÚDO SOBRE GRÉCIA

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL DE JUSTINIANO JOSÉ DA ROCHA (1860) GRÉCIA
XIII. Grécia; primeiros habitantes; tempos primitivos. XIV. Tempos heroicos da Grécia XV. Sparta e Lycurgo. XVI. Athenas: Solou, Pisistratidas. XVII. Colonias gregas. XVIII. Guerras da Pérsia e da Grecia: tractado de Cimou. XIX. Rivalidades da Grécia até a conquista de Athenas. XX. Os Trinta Tyrannos; fraqueza da Grécia; Pérsia até o tractado de Antalcidas. XXI. Thebas: Pelopidas, Epaiiiluondas. XXII. Lettras e artes na Grécia. XXIII. Pérsia até a invasão de Alexandre. XXIV. Macedonia e Pliilippe. XXV. Alexandre. XXVI. Sucessores de Alexandre.

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

Segundo Justiniano José da Rocha, a Grécia seria a nação mais brilhante da antiguidade, mas, apesar disso, a escrita sobre os primeiros acontecimentos que circundam a fundação das cidades helênicas e de Roma estaria imersa na mitologia. Embora o autor assinale a presença dos mitos, afirmando que *nesses primitivos tempos cuja memoria nos é conservada pelas tradições de um povo tão admirado pela imaginação, tão amigo de fabulas e de emblemas, cumpre não desdenhar a mythologia ainda nos estudos históricos*. Podemos perceber que sua visão a respeito da cultura grega é bem negativa. No que se refere a religião grega o autor complementa seu pensamento:

Estudemos, pois, a religião hellenica, e a sua influencia politica. Proveniente da Asia, porém enfeitada, poetizada pela imaginação grega, essa religião admittiu o polytheismo o mais completo. Os deuses eram homens, com corpos e perfeições e necessidades phisicas, amores e odios, homens immortaes, representando em gráu de sublimidade ideial alguma virtude, algum vicio, alguma qualidade moral por elles admirada. Assim Jupiter, o omnipotente e trovejador, era o profanador do thalamo das princessas, e povoava o céu e o mundo de bastardos seus, deuses também, semi-deuses e herões. Apollo e Diana nascem de Latona seduzida, Baccho de Semele, Hercules de Alcmena, Castor e Pollux de Leda (Rocha, 1860, p. 44-45)

No trecho acima, podemos notar que Justiniano opta por mencionar os deuses gregos através dos nomes equivalentes na mitologia romana, por exemplo, Júpiter (Zeus); Diana (Ártemis); Baco (Dionísio), este recurso permeia a obra, percebemos também que o panteão

politeísta cultuado pelos gregos é, claramente, condenado por Rocha (1860, p. 45) ele nos diz que: *Essa religião torpe e infame, por mais que a poesia a enfeite, mal pôde conceber-se que houvesse sido acreditada e aceita por um povo ilustrado*. Ainda de acordo com o autor, a história arcaica da Grécia era obscura: *Nos tempos da primeira organização grega em monarchias mais ou menos regulares, acham-se alguns factos que, brilhando pela sua importancia no meio das trevas conseguiram chegar, mais ou menos incompletos, ao conhecimento da posteridade*. (Rocha, 1860, p. 48)

Ao tratar sobre a Grécia Antiga, o autor determina quatorze capítulos de seu compêndio para o estudo dessa civilização na ordem descrita no quadro acima. No primeiro capítulo: o autor aborda os tempos primitivos, primeiros habitantes, a geografia, a criação das cidades-estados, a religiosidade grega: deuses e semideuses, a concepção de morte e festas fúnebres para os gregos.

De acordo com Guimarães (1988, p. 23) os membros do IHGB conceberam ao estudo da geografia o segundo corpo temático amplamente tratado na sua revista. Esse estudo geográfico diz respeito as publicações relativas às viagens e explorações do território brasileiro, onde os autores abordam questões de fronteiras e limites, as riquezas naturais do país e a questão indígena. Essa forma de narrativa tem como objetivo definir com precisão os contornos físicos da Nação, integrando na imagem em elaboração aos elementos continentalidade e riquezas inumeráveis capazes de viabilizarem num futuro não-definido a realização plena de sua identidade.

No século XIX, os estudos geográficos publicados no Brasil, foram influenciados pela formação intelectual dos autores europeus. Nesse caso, acreditamos que ao tratar sobre a formação territorial dos povos da Grécia antiga, o autor busca integrar esse estudo ao que está sendo pretendido para o território nacional.

No segundo capítulo, intitulado tempos heroicos da Grécia, o autor narra a expedição dos Argonautas, a Guerra de Tebas, e a Guerra de Troia. No terceiro, o autor apresenta a vida, grandes feitos, exílio e morte de Licurgo, importante figura para o cenário grego. E continua o capítulo apresentado Esparta: sua geografia, sociedade, recrutamento e formação de soldados para guerra, assim como também as principais guerras espartanas.

No que tange às cidades entendidas por Justiniano como dominadoras e merecidas de serem estudadas, o autor nos fala de Tebas, no contexto das guerras entre as *poleis* nos séculos V e IV a. C., contudo é perceptível que a história helênica no compêndio se concentra na supracitada Atenas e na belicosa Esparta.

No que se refere ao estudo de Justiniano Jose da Rocha sobre a democracia ateniense o autor, no quarto capítulo de seu compendio que trata sobre a Grécia intitulado: *Athenas, Sólon e Pisistratidas* ao tratar sobre as formas de governo, legislação e organização das assembleias gregas faz menção a democracia de uma forma negativa como poderemos ver a seguir:

[...]O poder é entregue aos archontes. A princípio vitalícios, já decennas em 754, os archontes em 684 vêm reduzida a annual a sua autoridade. É que nas discórdias intestinas, a influência aristocrática vae pouco a pouco cedendo espaço para a democracia, e esta, vaga em suas afeições, inconstante em sua confiança repelle antes de tudo a diuturnidade do poder. [...]Solon organisa o poder de modo a assegurar a preponderancia da democracia trazendo a tyrannia ou a onnipotência dos demagogos. [...]o grande poder, todavia conserva-se inteiro nas mãos do povo, e comprehende-se com que facilidade nessas numerosas assembléas a habilidade de um orador, a influencia de um rico ambicioso tudo podem determinar, tanto mais quanto se sabe qual é a inércia dos bons, nos dias de lutas facciosas, quão facilmente se abstem elles dos encargos publicos. Os Pisistratidas, e melhor do que eles Pericles fez dessa condição da democracia um meio de absolutismo. (Rocha, 1860, p. 59-61. Grifos nosso)

Podemos perceber, através do fragmento anterior, a crítica de Justiniano a democracia. O autor nos diz que a democracia: *vaga em suas afeições, inconstante em sua confiança repelle antes de tudo a diuturnidade do poder*. Isto é, na concepção do autor a democracia não seria uma forma confiável de governo por promover o poder ao povo nas decisões da polis. Essa crítica de Justiniano a democracia pode ser justificada pelo interesse do autor em promover uma escrita que agradasse a corte portuguesa no Brasil.

De acordo com Altoé (2016, p. 36) durante o oitocentos, a escrita da história era concebida pelos historiadores como um instrumento de inteligibilidade do presente. Por conta deste aspecto, como hipótese de análise do *Compêndio de História Universal* de Justiniano Jose da Rocha, talvez possamos considerar que o olhar de Justiniano para a Antiguidade, quando ele nos diz: *o grande poder, todavia conserva-se inteiro nas mãos do povo, e comprehende-se com que facilidade nessas numerosas assembléas a habilidade de um orador, a influencia de um rico ambicioso tudo podem determinar, tanto mais quanto se sabe qual é a inércia dos bons*. Nesse trecho o autor busca demonstrar a fragilidade do povo diante de um orador que pode facilmente manipular as camadas menos instruídas sobre o funcionamento da assembleia o que faria com que o próprio povo logo se submetesse ao poder de tiranos e pedagogos que conduziam as assembleias para satisfazer a interesses políticos particulares.

Podemos perceber marcas dessa influência também no fragmento retirado da citação do autor que diz: *os Pisistratidas, e melhor do que eles Pericles fez dessa condição da democracia um meio de absolutismo*. Ou seja, para o autor a democracia de Péricles destinava

a participação política a uma camada dos cidadãos, oriundos de boas famílias, que detinham o poder de fala nas assembleias de modo quase absoluto.

No que se refere aos outros capítulos que seguem sobre a Grécia Antiga, o autor continua sua escrita narrando as colônias da Grécia, a expansão de seu território, atividades comerciais, as guerras, os grandes reis e os principais filósofos, assim como as letras e a arte grega. Podemos perceber que ao dar maior destaque a geografia, os heróis, os pensadores e a cultura grega, Justiniano José da Rocha expõe uma narrativa que vai de acordo com aquilo que é pensado pela elite que compõe o IHGB ou seja, uma narrativa histórica atenta à delimitação do território, como componente indispensável à constituição de uma nação, a seus heróis e empreendimentos políticos-militares.

O Compêndio de História Universal, de Justiniano José da Rocha, como fonte para compreendermos a escrita da história da Antiguidade no Brasil oitocentista, evidencia o papel de destaque da formação clássica e cristã das elites naquele contexto. A obra não espelha apenas os fundamentos religiosos do autor, o qual exalta o triunfo do cristianismo e sua difusão pelo mundo civilizado, mas os valores e ideais da sociedade do Segundo Reinado. Além disso, a “história universal” de Justiniano José da Rocha concentrava-se na história grega e romana, muito mais aprofundada do que a história das civilizações africanas e asiáticas; era, portanto, uma história da Antiguidade Clássica que reafirmava os laços de origem da recente nação brasileira com a civilização ocidental. De acordo com Altoé (2016) a narrativa referente a Antiguidade no Brasil oitocentista estava inteiramente ligada à formação do cidadão como servidor do estado monárquico.

De acordo com Pena (2008, p. 67)³² os conhecimentos conectados à tradição Clássica constituíam um ideal de erudição e cultura enormemente valorizados nos países que perseguiram uma concepção de civilização advinda da Europa, como o próprio Brasil no início do século XIX. Esta erudição ligada a tradição Clássica permeava grande parte dos campos do conhecimento, como a filosofia, a retórica, os estudos das línguas antigas (grego e latim, principalmente), aritmética, história, dentre outros. Essa valorização da herança cultural da antiguidade nos diversos campos de conhecimento tem um reflexo direto na instrução pública, que deveria difundir o ideal de civilização através do ensino.

Assim, inferimos que, ainda que o caráter da instrução pública nos Oitocentos tenha sido profundamente elitista ou ainda que os objetivos educacionais carregassem consigo o

³² PENA, Fernando de Araújo Pena **A importância da tradição clássica no nascimento da disciplina escolar história no imperial colégio de Pedro II**, IN: CHEVITARESE, André L.; CORNELLI, Gabrielle; SILVA, Maria Aparecida Oliveira. (Org.). *A tradição clássica e o Brasil*. Brasília: Fortium, 2008. Pág. 67-78.

pendor de um Estado ‘para poucos’, convém salientar que tal perspectiva produz uma imagem sobre os setores sociais subalternizados que pode ser mais bem explorada, tendo em vista as circunstâncias históricas e as condições de produção da narrativa histórica escolar.

No âmbito da escrita da história oitocentista, notamos que os historiadores dos oitocentos, em geral, esforçavam-se por apresentar a civilização brasileira como continuadora da tarefa civilizadora iniciada pela coroa portuguesa. Para isso, o império brasileiro mobilizaria de forma habilidosa alguns setores brasileiros que se encarregariam de organizar e sistematizar a construção discursiva e imagética desse período.

Nessa construção imagética e discursiva, os conteúdos sobre a Grécia Antiga também eram colocados de forma particular nos compêndios brasileiros do período oitocentista, pois, de acordo com os autores Gonçalves e Silva, (2008.p. 27) ³³a noção de Grécia ou de civilização grega era, na realidade, uma convenção estabelecida, em sua grande maioria, pelos imperativos da ordem didática, uma vez que a Grécia nunca correspondeu a uma sociedade uniformizada, possuindo uma mesma cultura ou a um estado unificado.

Isto é, a Grécia não apresentava uma identidade comum; era, na verdade, um mosaico de pólis que dialogavam entre si e reconheciam, no contexto do sistema políade, a autonomia local. Para melhor destacar essa afirmação, tomamos como base a forma como Justiniano Jose da Rocha descreve em seu compêndio a formação da Grécia. Segundo ele:

A Grécia não formava um estado único, nem mesmo estado de uma só origem. Colônias phenicias e egypcias, quando nella vieram estabelecer-se, já haviam achado raças que se presumiam authochlonas, mas que do fado tinham anteriormente vindo da Ásia nas primeiras emigrações dos povos. Acompanhal-as nos seus primeiros passos é a fadigar improficuamente a attenção e a memória,: baste-nos dizer que a base dá população grega, quando a Grécia começa a apresentar-se na historia, é dessa raça laboriosa, trabalhadora, apta para todos os sacrificios e dedicações da vida social, que, com o nome de Pelagios, oocupára todo o littorál europeu do Mediterrâneo. E uma observação antes de ir adianle : das regiões que beiram esse mar, veiemos em todas as opocas sahir, desenvolver-se, a civilisação : estrada commuoi da Ásia, da Europa e dessa parle seplentrional da África que vasta cinta de areias separa das regiões meridionâes, ainda hoje barbaras, o Mediterrâneo, com os PheniciOs, com os Carthaginezes, com á Grécia, e Roma, e Veneza, e Gênova, e Hespanha, e ainda com Portugal, foi o caminho da civilisação, da troca reciproca de productos, de inventos, de riquezas, de estudos, que trouceram o homem ao grau do progresso em que o vemos. (Rocha, 1860, p. 42-43)

Podemos perceber tomando como exemplo o fragmento anterior retirado do compendio de Justiniano Jose da Rocha, que nesses compêndios, a história da Grécia Antiga surge nas ilhas do mar Egeu (cidades) – civilização egeia/minoica – e, após a migração de

³³ GONÇALVES, Ana Teresa Marques Gonçalves e SILVA, Gilvan Ventura da silva: **O ensino da história antiga nos livros didáticos brasileiros: balanços e perspectivas** IN: CHEVITARESE, André L.; CORNELLI, Gabrielle; SILVA, Maria Aparecida Oliveira. (Org.). A tradição clássica e o Brasil. Brasília: Fortium, 2008. Pág. 21-34.

grupos indo-europeus, como os aqueus, surge a civilização creto-micênica. Em seguida a narrativa didática se desloca para o território continental (a Península Balcânica ou Hélade), tratando de forma breve a civilização micênica e o chamado ‘período homérico’, para se deter nas pólis.

Em outras palavras, a Grécia não apresentava uma identidade una, o que faz com que os estudos sobre os conteúdos dessa civilização sejam iniciados a partir do desenvolvimento humano surgido nas ilhas do mar Egeu (cidades), com ênfase à realeza cretense. Em seguida a narrativa didática nos compêndios didáticos se desloca para o território continental (a Península Balcânica ou Hélade), tratando de forma abreviada a civilização micênica e o chamado ‘período homérico’, para se deter nas cidades-estado, consideradas independentes do ponto de vista político, mas interdependentes do ponto de vista econômico e cultural.

Dessa maneira prevalecia na escrita da história antiga o olhar do europeu sobre essas civilizações. No que se refere à importância dos estudos clássicos na construção desse ideário de civilização preterido para as elites brasileiras os autores nos dizem que:

A História Antiga tem sido definida primordialmente como o estudo das sociedades que, no passado, se organizavam em civilizações, tendo em vista, em última instância, a compreensão da trajetória de civilização Ocidental, vale dizer, europeia, cujos primórdios remontariam ao surgimento de sociedades complexas às margens dos rios Nilo (Egito), Tigre e Eufrates (mesopotâmia). Daí o percurso civilizacional da Humanidade passaria de maneira gradual para os territórios da Península Balcânica e da Península Itálica, nos quais emergiram as sociedades grega e romana, respectivamente. Compondo uma unidade (a “Civilização Clássica”), Grécia e Romana, ao fim e ao cabo, dariam origem a sociedade europeia. (Gonçalves e Silva, 2008, p.25-26)

Tomando como ponto de partida o fragmento acima, é possível notar que os conteúdos ensinados sob a denominação de História Antiga na literatura didática brasileira. Entendemos assim, que a tradição clássica no Brasil oitocentista, não é um simples produto do passado, obra de outro momento histórico, ela é uma perspectiva que os homens do presente adotam e desenvolvem para lidar com que os precedeu.

Em nossa análise sobre o *Compendio de História Universal*, de Victor Duruy (1865), traduzido pelo Padre Francisco Bernardino de Souza, percebemos que o autor apresenta a Grécia antiga em sua narrativa da maneira que abordaremos a seguir:

Tabela VI: COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL VICTOR DURUY (1865): CONTEÚDO SOBRE GRÉCIA

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL VICTOR DURUY (1865) GRÉCIA
V. Grecia; Geographia da Grecia antiga; Tempos heroicos; Colonias; Principaes Estados; Lycurgo; Leis de Sólon; Psitrato e seus filhos. VI. Guerras Medicas; O poder de Athenas e seus grandes homens; Péricles; Guerra do Peloponeso; Os gregos na Ásia e no Egypto; Epaminondas e Pelopidas: o poder de Thebas. VII. Phillippe da Macedônia e Demosthenes. VIII. Alexandre Magno: desmembramento de seu império; Conquistas de Alexandre; Desmembramento do Imperio de Alexrandre; Partilha entre seus generaes; Reis da Syria, Reis do Egypto. IX. A Grécia reduzida a província dos romanos; Phillippe III; ligas dos Etolios e dos Archêos; Arsio e Phitollomeo.

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

Antes de apresentarmos a análise do conteúdo sobre a Grécia Antiga, gostaríamos de salientar que tradutor de Duruy, ao dar início a sua narrativa sobre os conteúdos de História Antiga, concede um maior destaque as tradições bíblicas dando maior enfoque as narrativas presentes no livro sagrado. Em seu compêndio o autor apresenta como história antiga o estudo da criação do mundo feito por Deus e o desenvolvimento do mesmo ao longo dos tempos e das civilizações.

No primeiro capítulo de Duruy intitulado como: *Tempos primitivos*, o tradutor aponta o início da Antiguidade sob esta denominação, e narra o triunfo do cristianismo com Constantino; a partilha do império romano entre os filhos de Teodósio e a queda do império do Ocidente. No que se refere aos capítulos destinados ao conteúdo sobre a Grécia antiga, o autor designa cinco capítulos para essa temática, onde ele apresenta a geografia da Grécia, suas colônias, suas principais cidades-estados, seus reis, seus heróis, suas principais guerras, conforme abordado no quadro anterior. (Farias Junior; Lima, 2019)

Podemos perceber ao analisarmos a maneira como o texto de Duruy (1865) é traduzido que há uma interpretação singular de seu tradutor que demonstra uma ausência de afinidade com os povos não cristãos, uma vez que ele trata sobre a civilização grega distribuindo os conteúdos a serem ministrados nas aulas de História Universal, de maneira

secundaria privilegiando a narrativa bíblica e dando a ela o estatuto de ‘História’ como uma maneira de evidenciar as tradições Cristãs e difundir esse conhecimento na tentativa de imputar a moral cristã e seus valores à aqueles que, conseqüentemente, tivessem acesso ao ensino e a leitura de sua obra.

De acordo com Lima (2020) Bittencourt demonstra exemplo dessa manipulação relacionada aos conteúdos no compêndio de Victor Duruy nos mostrando que esta, é marcante. A tradução do professor do Colégio Pedro II, o clérigo Francisco Bernardino de Souza, não seguiu exatamente aos princípios do historiador francês. A intervenção do tradutor foi responsável por algumas alterações importantes na obra. A pesquisadora xemplifica mostrando que:

No original, [...] Duruy buscou apresentar uma configuração geral dos continentes e as formas de comunicação estabelecidas entre os diferentes povos. No capítulo II, [...], **o autor apresentava as tradições bíblicas sobre os primeiros homens para explicar que as 3 raças humanas estavam presentes na versão religiosa católica.** [...] **O tradutor brasileiro inverteu a apresentação dos capítulos. Iniciou o livro com o Tempos primitivos – Tradições bíblicas – fundação dos impérios e no final incluiu, resumidamente os limites do mundo conhecido pelos antigos.** (Bittencourt, 1993, p.177 grifos nossos)

Podemos perceber através da demonstração de Bittencourt que há a inversão dos temas, no compêndio de Duruy, isso indica um reforço quanto à versão cristã da história do homem, interpretação que feita por Francisco Bernardino de Sousa que busca atenuar ao enxertar os pareceres científicos quanto à origem das raças humanas. Além disso a autora nos mostra que:

No livro de Duruy há um total de 62 capítulos organizados em 340 páginas. A versão brasileira é de 433 páginas onde houve mudanças na disposição e apresentação dos capítulos (20 capítulos para cada período), com omissões de alguns sub-ítem e há acréscimos de conteúdos com a inclusão de um capítulo do final da História da Idade Média, XX-Portugal-Breve resumo da história de Portugal até o reinado de Afonso V e outro ainda sobre o reino português durante o período da História Moderna, desde o reinado de D. João II até o de D. Pedro V. (Bittencourt, 1993, p.177 grifos nossos)

Perceber essas adaptações e alterações na tradução da obra de Victor Duruy é importante pois nos possibilita refletir sobre a singularidade do olhar de seu tradutor, uma vez que sua escrita é marcada por seu local de fala e os interesses inerentes a produção historiográfica do período no qual está inserido.

Estudando os compêndios oitocentistas trabalhados para essa pesquisa, percebemos nesses compêndios que os capítulos iniciais são os que mais chamam a atenção, pois a maioria das obras apresenta a História Sagrada, um tipo de resumo da história dos hebreus em que, comumente, os tópicos versam sobre temas como a criação do mundo; a torre de Babel; a

saída do Egito; a história dos patriarcas, sobretudo, Moisés; a vida de reis, como Saul, Davi e Salomão; os reinos de Israel e Judá. (Farias Junior; Lima, 2019)

Concebemos que essa seria uma parte da História Universal privilegiada e com sua veracidade inquestionável para os autores do século XIX, pois ela tem como fonte o livro sagrado da Bíblia. Em relação a importância sobre estudo os conteúdos referentes aos gregos antigos, percebemos na tradução do texto de Victor Duruy, que não bastasse a maior parte dos capítulos do compêndio serem destinados as narrações de ordem histórica/religiosa; ao tratar dos outros povos oriundos de outras tradições, a obra ainda os aborda de maneira pejorativa como se fossem de menor importância para o conhecimento humano.

Em sua obra, Duruy, ao tratar dos conteúdos referentes à Grécia Antiga, não aborda em sua narrativa a forte influência filosófica, cultural e política exercida pelos gregos nas demais civilizações. Essa pratica parte de um modelo de escrita próprio há alguns historiadores do século XIX. Assis (2010) nos diz que para o pesquisador há quatro formas básicas de constituição histórica de sentido, as quais estão ligadas a quatro princípios fundamentais de orientação histórica: a afirmação, regularidade, negação e transformação. Orientação histórica, para Rüsen, consiste no processo pelo qual há ‘consistência na narrativa’, ou seja, as referências atribuidoras de sentido da narrativa afetam a conduta dos seres humanos.

Ao lermos essa fonte e refletirmos sobre os propósitos da história ensinada presentes nas narrativas escolares, lançamos luz a importância da constituição histórica de sentido presente na obra de Rüsen que é apresentada de forma sucinta por Farias Junior (2016) a saber: **tradicional** (cuja a identidade está focada no enraizamento das formas sociais tradicionais da subjetividade em motivações, modelos de percepção, atitudes, e interpretação profundamente inseridos nas mentalidades); **exemplar** (que é uma forma de narrativa histórica que se difere do tipo de constituição tradicional pela ampliação do campo das experiências e por assim dizer, pela elevação do nível de abstração na relação normativa do saber histórico à prática); **crítico** (que é uma forma de comunicação intercultural, na qual o discurso histórico alterar-se radicalmente, quando novas representações substituem as antigas, ou mesmo quando uma linguagem simbólica do histórico, inteiramente nova, ocupa o lugar da precedente) e por fim **genético** (que propõe uma mudança no trabalho de interpretação histórica, apresentando uma qualidade positiva, onde a história torna-se portadora de sentido). (Rüsen, 2007; Farias Junior, 2016)

Trabalhar os quatro níveis de constituição de sentido de Rüsen entra nesse debate, uma vez que o autor, ao trabalhar em sua obra os quatro níveis de constituição de sentido, nos

possibilita compreender a forma como a narrativa escolar é escrita no período oitocentista. A partir da maneira como é apresentada a narrativa de Duruy sobre a democracia ateniense, que será mencionada no fragmento a seguir:

Em 594 confiarão-lhe o cuidado de reformar as leis e a constituição. Começou elle o pagamento das dívidas e pondo em liberdade os devedores, mas recusando a partilha das terras que exigião dos pobres, porque era seu fim **abolir a aristocracia oppressora**, sem contudo estabelecer uma democracia pura. Dividiu o povo em quatro classes segundo as riquezas de cada um. [...] O povo confirmava as leis, nomeava para os cargos, deliberava sobre os negócios do Estado, e constituía os tribunaes nos julgamentos dos grandes processos. **O areópago, composto de archontes que haviam terminado seu tempo, era o tribunal supremo para as causas capitaes**, velava sobre os costumes, sobre os magistrados e até podia prejudicar as decisões do povo. **Era pois, esta constituição uma mistura de aristocracia e democracia, em que aos mais esclarecidos d'entre os cidadãos era reservada a gestão dos negócios públicos.** (Duruy, 1865, p. 40-41)

Victor Duruy, no excerto acima, demonstra a afinidade de seu pensamento com a narrativa de Aristóteles, tal como descrita na *Constituição de Atenas*, em que a emergência da experiência democrática ateniense tem início com as reformas de Sólon, pois o legislador, em sua concepção, não teria abandonado os princípios aristocráticos na constituição desta forma de governo, em virtude da manutenção do areópago, composto de arcontes que ainda desenvolviam a missão de velar sobre os costumes e sobre as decisões do povo. Duruy (1865) ao dizer que as reformas de Sólon eram uma espécie de mistura de aristocracia com democracia demonstra a sua simpatia por essa mistura de governos quando diz que, dessa maneira, era destinado aos mais esclarecidos dentre os cidadãos a gestão dos negócios públicos.

A simpatia de Duruy pela mistura de aristocracia e democracia pode ser percebida em outros historiadores oitocentistas que podem ter sido influenciados na narrativa proposta por seu tradutor como por exemplo Fustel de Coulanges (2006)³⁴ em sua obra *A cidade Antiga* uma vez que o autor ao abordar a participação dos cidadãos atenienses na vida pública, se mostra mais favorável a essa forma de governo do que alguns de seus contemporâneos. Coulanges³⁵ nos permite perceber marcas de singularidade de sua escrita, no capítulo IV

³⁴ Intitulada *A cidade Antiga* que está dividida em cinco livros: no primeiro, são avaliadas as antigas crenças que uniam o universo indo-europeu em uma religião de culto aos ancestrais; no segundo, há uma sistematização das famílias grega e romana, cuja estrutura era a base para o funcionamento da religião doméstica (*du foyer*); no terceiro, o tema central concerne a ampliação da cidade e de suas próprias instituições; já no quarto, foi moldada uma narrativa de caráter diacrônico sobre as revoluções, isto é, trata das mudanças sociais que consolidaram o governo da *pólis* e que fizeram surgir a democracia em Atenas; por fim, no último livro, são sublinhadas as transformações no mundo romano que conduziram ao surgimento do cristianismo, ponto de inflexão na argumentação do autor no que se refere ao respeito à liberdade do indivíduo. (MOERBECK, 2019, p. 07-08)

³⁵ Fustel de Coulanges estudou na *École Normale Supérieure* (ENS), sob a influência de François Guizot. Foi professor no *Lycée d'Amiens* e no *Lycée Saint-Louis* de Paris. Em 1862, apenas dois anos após Charles Darwin publicar sua teoria da origem e evolução das espécies, iniciou a carreira universitária em Estrasburgo, retornando a Paris em 1870, como maître de conférences da ENS. Em 1875, assumiu a cátedra de história antiga da

dessa obra que trata sobre a democracia ateniense, o que nos leva a compreender algumas das contradições mais objetivas entre o que o autor propunha como base epistemológica para a história e o que realmente fazia em sua pesquisa. Além disso, notamos que ambos os autores (Duruy e Coulanges) ao tratarem sobre a democracia ateniense e a participação dos cidadãos na vida pública ponderam que apesar de tantos cuidados quanto aos requisitos e a virtude necessária ao cidadão que obtivesse espaço na vida pública ateniense, no período democrático, podia acontecer que alguma proposta injusta ou funesta fosse adotada.

Para ambos, essas eram regras de obediência a democracia. Segundo Coulanges: *não devemos concluir daí que os cidadãos nunca cometessem faltas. Qualquer que seja a forma de governo monarquia, aristocracia ou democracia há dias em que a razão governa, mas também há outros em que a paixão se sobrepõe*. Isto é, na concepção do autor, os erros podem acontecer independente da forma de governo. Para Coulanges é impressionante todo esse esforço que a democracia exige dos homens atenienses para exercer o melhor trabalho na assembleia. Em suas palavras a democracia:

Era um governo muito trabalhoso. Vejamos como se passa a vida de um ateniense. Certo dia ele é chamado à assembleia do seu *demos* e tem que deliberar sobre os interesses religiosos ou financeiros dessa pequena associação. Outro dia esse mesmo ateniense é chamado para participar da assembleia de sua tribo; trata-se de regulamentar uma festa religiosa, ou de examinar as finanças, ou de fazer decretos, ou ainda de nomear chefes e juizes. Regularmente três vezes por mês este cidadão deve assistir à assembleia geral do povo, e não tem o direito de faltar. Mas a seção é longa, porque ele não vai assembleia somente para votar. Chegando pela manhã é-lhe exigido que ali permaneça até a hora avançada do dia para ouvir os discursos dos oradores. Não pode votar se não estiver presente desde a abertura da assembleia e tendo ouvido todos os discursos. (Coulanges, 2006, p. 358-359)

Buscamos refletir sobre a maneira como o autor narra a história dos gregos e, em nossa concepção, é possível notar que a escrita da história escolar oitocentista, promovida pelo autor, em geral, tenha sido escrita de forma a estar comprometida com a explicação e fundamentação do presente dos autores e suas configurações político-culturais de sua época. Percebemos isso através do exemplo dessas marcas de singularidade no olhar desses

Sorbonne. Depois, coloca-se na direção da ENS, em 1880, e, em 1883, retorna à Sorbonne (CÉZAR, 2010, p. 317). Fustel integra um conjunto de historiadores que defendiam o status da história como ciência (LORENZ, 2009, p. 393-394). Para ele, a história científica dependia do distanciamento da experiência do presente, o que muito tem a ver com as memórias do Terror na Revolução Francesa, que permeavam sua geração (CARDOSO, 2005; FONTANA, 1998)². A história deveria voltar-se à observação, à busca da verdade por meio de seus métodos, especialmente baseados na leitura e no acúmulo de documentação. Tratava-se de uma mudança profunda nas perspectivas historiográficas oriundas do romantismo, o que Hartog chamou de um novo “regime de evidência”, que pretendia impedir que o passado fosse apropriado no presente, como fizeram os artífices da Revolução Francesa na leitura do igualitarismo espartano de Rousseau. Tratava-se de negar as experiências de J. Michelet e mesmo de horizontes mais esotéricos, que falavam em divina providência na visão da história, como S. T. Coleridge ou G. Bancroft. Fustel está no bojo de um movimento que consolidou o regime moderno de historicidade, ao negar a possibilidade de uma história *magistra vitae*, isto é, que lançasse luz sobre o futuro por meio das experiências e exemplos pretéritos (Dosse, 2013, p. 33; Hartog, 2017, p. 157-161; Momigliano, 2012, p. 333). (Moerbeek, 2019, p. 03-04)

pensadores através da análise dos escritos sobre a democracia ao longo do XIX feitos para escrevermos nosso trabalho. De acordo com Farias Junior e Lima:

É comum que os autores/ tradutores de compêndios registrem uma versão do passado que se encaixa no aparente desenvolvimento histórico linear que resultaria no campo de experiências no qual se está inserido e despreza ou silencia as demais experiências históricas, como no caso da democracia ateniense e da república romana. Em outras palavras, elimina-se todos os projetos sociais que não triunfaram em função do presente. O passado passa a ser concebido a partir de um relato uníssono, causal, linear e teleológico, organizado para explicar o presente. (Farias Junior e Lima, 2019, p. 99)

De acordo Farias Junior e Lima (2019, p. 100-101) pensar a narrativa histórica a partir desse viés corrobora com a concepção de Rüsen que há narrativas tradicionais pautadas pela constituição de sentido tradicional que atribuem ao passado um valor moral a ser alcançado. Para os autores a moralidade presente em tais narrativas assume o papel de valor social pré-estabelecido. Para conhecer narrativas históricas concebidas sob essa perspectiva pode-se questionar em que medida o autor defende que algo vantajoso hoje que fora descoberto, conquistado ou alcançado em outras temporalidades ou se acontecimentos e ações humanas do passado desfrutam continuamente de importância social. Se sim, é provável que seja essa forma de narrativa que esteja imperando. Ainda de acordo com os autores, há, nos escritos de Rüsen, similaridades entre as narrativas exemplares e tradicionais com a diferença de que as narrativas exemplares permitem um significativo grau de abstração quando comparadas à tradição.

Na constituição exemplar de sentido, experiências do passado confirmam e reforçam a validade de regras práticas gerais para a experiência atual. A identificação de narrativas sob a ótica exemplar de constituição de sentido pode ser percebida a partir do momento em que verificamos se o autor admite que há perceptivelmente uma regra ou um princípio geral por trás de diferentes casos, por meio dos quais os acontecimentos históricos podem ser mais bem compreendidos e as relações interpessoais, por extensão, aprimoradas. A nosso ver, está claro que, para os leitores de tais manuais, há a percepção de que a história ensina, a partir dos inúmeros acontecimentos do passado que transmite regras gerais do agir ou, em outras palavras, regras ou princípios tomados como válidos para toda mudança no tempo e para o agir humano que nela ocorre. (Farias Junior; Lima, 2019).

Buscando refletir sobre a maneira como era concebida a democracia ateniense pelos historiadores do século XIX, a obra de Gustave Glotz (1980) intitulada *A cidade grega*, aborda a Grécia antiga promovendo um maior destaque para as *póleis* grega e espartana. A segunda parte da obra de Glotz é dedicada à cidade democrática. Ao nos depararmos com a leitura do texto percebemos uma escolha muito clara do modelo ateniense em oposição ao

espartano, o primeiro constituído como o futuro e o segundo como o passado. Ao tratar sobre as reformas de Sólon o autor nos diz que essa reforma marca o surgimento da democracia. As leis políticas de Clístenes virão completar as leis civis de Sólon. Em seguida, o autor aborda as guerras médicas, o desenvolvimento contínuo do comércio e da indústria, e a abundância de riqueza mobiliária provocaram uma espécie de alargamento contínuo da democracia, um deslocamento progressivo do centro de gravidade em direção à massa dos produtores e dos marinheiros.

Para Glotz, (1980, p. 111) a cidade grega é, igualmente, dos cidadãos em sentido rigoroso: escravos e metecos não ocupam espaço, a não ser externo, pois não fazem parte da estrutura do sistema. No que se refere a participação do povo na assembleia e nos demais cargos públicos, para o autor, a participação do povo na assembleia, importante órgão público de Atenas, era exercida através de exigências que deveriam afunilar a participação indivíduos, mesmo que estes fossem considerados cidadãos. De acordo com o autor, os antigos, como por exemplo, Aristóteles na *Constituição de Atenas*, demonstram que o sistema democrático serviria se deixasse aos ricos a sua riqueza e esses ajudariam a sustentar os pobres, e os pobres decidiriam em última instância, pois na concepção de Aristóteles, os pobres, a maioria, não estariam aptos para decidir.

Percebemos na obra de Glotz uma simpatia ao modelo democrático pensado por Aristóteles, uma vez que o autor corrobora com o pensamento de que o povo é formado por uma maioria que nem sempre sabe o que é melhor para a cidade. Portanto, para ele, a democracia não funcionava bem como forma de governo, pois pressupunha a igualdade entre desiguais. A participação popular, portanto, deveria estar à parte dessa relação. Esse modelo de pensamento foi bastante difundido no século XIX e início do XX pela proliferação de livros que circulavam no país como no caso o de Victor Duruy e os demais que analisaremos em nossa pesquisa.

Partindo para a nossa terceira fonte de investigação, observaremos agora a narrativa sobre a antiguidade presente no *Compêndio de História Universal resumida para uso das escolas comuns dos Estados Unidos da América do Norte* de Pedro Parley que foi traduzida pelo desembargador Lourenço José Ribeiro, por volta de 1857, e aprovada para uso nas escolas secundárias pelo município da Corte em 1857, sendo utilizada, por muitos anos, pela Escola Americana de São Paulo. Todas as edições do compêndio de Parley estiveram sob a responsabilidade da Editora Eduardo & Henrique Laemmert, situada no Rio de Janeiro. (Lima, 2020)

Em relação a escrita da narrativa histórica proposta no compêndio de Pedro Parley (1869), percebemos que o autor também inicia seu escrito a partir das narrações históricas presentes na narrativa bíblica e seus principais personagens. O autor busca dessa forma apresentar essas narrativas cristãs como a imagem da criação e os desdobramentos da civilização. Tal percepção sobre passado também pode ser ressaltada, particularmente no âmbito dos valores e princípios ético-morais, influenciados pelo cristianismo, que passam a fundamentar os projetos de poder monárquico, como o Império Romano, na Antiguidade, e o Império do Brasil. (Farias Junior; Lima, 2019)

A versão brasileira do compêndio de História Universal de Pedro Parley traz uma proposta inovadora no campo do ensino de História para as escolas secundárias brasileiras. Os conteúdos históricos são estudados por continente e numa perspectiva linear e causal que organiza acontecimentos históricos da Antiguidade à atualidade. Não é difícil perceber que grande parte dos estudos antigos e medievais são reservados à Europa. Sob essa perspectiva, Farias Junior e Lima (2019) nos mostra que para o autor a escrita da História Antiga escolar, mais precisamente, a História da Grécia e suas literaturas devem conciliar-se com o modelo do cristianismo, isto é, ensina-se uma “moral antiga” acometida de acordo com a perspectiva judaico-cristã. Dessa forma o autor ao falar sobre os povos antigos nos diz o seguinte:

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

Pedro Parley ao dizer, no fragmento anterior, que para os cristãos a história da religiosidade grega e romana *tinham e têm pouco valor*, demarca a superioridade da cultura cristã por meio de uma cadeia de negações em que costumes, valores e princípios sociais não cristãos são concebidos de maneira dicotômica, ou seja, a partir de jogos binários como por exemplo: verdadeiro/falso; certo/errado; útil/inútil. De acordo com os autores Farias Junior e Lima (2019):

Convém salientar que muitos tradutores dos compêndios de História universal nesse período eram religiosos (fiéis católicos ou clérigos), além disso, o ICPII, assim como muitos liceus provinciais, contou com a presença de professores religiosos em número significativo. Nesse caso, é preciso atentar para o fato de tal binarismo está presente na cultura escolar afim de incorporar uma função instrutiva ou pedagógica na medida em que apresenta padrões de moralidade e excelência pelos quais ações humanas

passam a ser julgadas; o que também provoca, em compensação, o direito de ser julgado e de julgar-se pelos padrões que são ressaltados sob a ótica do que é consensualmente aceito no interior das comunidades cristãs como base para as relações interpessoais (Barth, 1998, p. 194 apud Farias Junior e Lima, 2019, p. 101-102).

Em linhas gerais, as narrativas sobre a Grécia Antiga, se considerarmos o momento histórico em que foram escritas, partem do pressuposto de que experiências do passado orientam e fundamentam a tomada de decisão no presente. De acordo com os autores, ao revelar a moralidade de um sistema de valores, que foi culturalmente materializado na vida social e pessoal de determinados indivíduos em um determinado tempo, através da demonstração de sua generalidade, quer dizer, que tem uma validade que se estende a uma gama de situações e leva consigo um princípio geral válido para todos os momentos históricos. (Farias Junior; Lima, 2019)

Durante o oitocentos, a escrita da história era concebida pelos historiadores como um instrumento de inteligibilidade do presente. Por conta deste aspecto, como hipótese de análise do *Compêndio de História Universal Resumida*, devemos considerar que o olhar do tradutor da obra de Pedro Parley, o desembargador Lourenço Jose Ribeiro, para a Antiguidade, estava imerso nas questões que também obstinavam os letrados que, como ele, aderiram ao projeto de governo, marcado pela defesa da ordem e neutralização da anarquia associada ao período regencial e pela legitimação do governo monárquico, através da manutenção do Império unificado e da difusão dos valores da civilização europeia.

Em todo caso, é importante observar o quanto a história antiga retratada nos compêndios e ensinada no ensino secundário brasileiro é dependente da história europeia. A história antiga continua presa à história europeia pelo simples fato de se tratar de uma realidade geográfica e cultural que tem como escopo a influência europeia em grande parte das correntes historiográficas do século XIX, que busca com insistência revelar as “origens das nações”, nos levando a refletir se até mesmo a própria nomenclatura empregada ao denominar os estudos das sociedades antigas não exprime de certa maneira o olhar do europeu sobre essas civilizações.

Além disso, devemos atentar ao fato de que nesses compêndios a escrita dos autores no que se refere a narrativa referente ao conteúdo de História Antiga, é repassada de forma a perpetuar determinadas condutas aceitas culturalmente com o objetivo de civilizar os estudantes brasileiros a partir dos modelos europeus.

Ao tratar sobre esse modelo de escrita, percebemos que os autores, em seus respectivos compêndios, costumavam reservar um espaço do conteúdo de História Antiga

para as outras sociedades antigas como por exemplo: a persa, a fenícia e a hebraica, esta última em geral era mais contemplada pelos autores devido à importância atribuída ao estudo da origem do cristianismo para a compreensão adequada dos valores da sociedade em que viviam.

Assim, no que se refere a análise sobre a escrita referente a sociedade ateniense e a democracia como forma de governo exercida na Grécia Antiga, notamos a necessidade desses autores em perpetuar determinados valores político-culturais e religiosos, marcada pela marginalização desse conteúdo uma vez que em nenhuma das fontes analisadas até o presente momento explicam a dinâmica de funcionamento da democracia ateniense nem mesmo nas notas de rodapé.

No que se refere ao conteúdo destinado a Grécia antiga, o autor divide os temas da maneira exposta a seguir.

Tabela VII: Compêndio de História Universal Resumida de Pedro Parley (1869): Conteúdo sobre Grécia.

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL RESUMIDA PEDRO PARLEY (1869) GRÉCIA
XLIX. A Grecia; onde está situada; Aspecto do paiz; seu clima. L. Extensão da Grecia; primeiros estabelecimentos do paiz; LI. Primeiros legisladores gregos. LII. Guerra com a Persia. LIII. Negocios relativos a Athenas; Seculo de Pericles. LIV. Principio da Guerra Thebana. LV. Continuação da Guerra Thebana. LVI. Religião dos gregos ou mythologia. LVII. Philosophos gregos. LVIII. Continuação dos philosophos gregos. LIX. Algumas palavras mais sbre os philosophos; poetas gregos. LX. Modo de viver dos antigos gregos. LXI. Phillipe de Macenonia conquista a Grecia. LXII. Conquistas de Alexandre Magno. LXIII. Continuação. LXIV. A Grecia invadida pelos Gaulezes. LXV. Fim da independência dos Gregos. LXVI. Historia moderna da Grecia.

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

O Compêndio de História Universal resumida para uso das escolas comuns dos Estados Unidos da América do Norte de Pedro Parley foi traduzido pelo desembargador Lourenço José Ribeiro, por volta de 1857, e aprovado para uso nas escolas secundárias pelo

município da Corte em 1857, e, por muitos anos, foi utilizado pela Escola Americana de São Paulo. Não conseguimos, até o presente momento, identificar se Pedro Parley era o nome verídico do autor ou um pseudônimo criado por algum escritor na escrita na obra, o que podemos constatar é que de acordo os escritos de Farias Junior e Guimarães, 2020, todas as edições do compêndio de Parley estiveram sob a responsabilidade da Editora Eduardo & Henrique Laemmert, situada no Rio de Janeiro. Para além da preocupação com o controle e a formulação de programas de ensino ao Imperial Colégio Pedro II, aplicáveis às demais instituições escolares do país, (Farias Junior; Guimarães, 2020)

Segundo os referidos intelectuais a versão brasileira do compêndio de História Universal de Pedro Parley traz uma proposta com a intensão de ser inovadora no campo do ensino de História para as escolas secundárias do território nacional. Os conteúdos históricos são apresentados na obra por continente e numa perspectiva linear e causal que estabelece acontecimentos históricos da Antiguidade à atualidade. Tais conteúdos são apresentados nesse compêndio da seguinte maneira: Ásia (p. 10-110), África (p.111-139); Europa (p. 140-580); América (p.581-661); Oceania (p.662-673). Não é difícil notar que grande parte dos estudos históricos são reservados à Europa. (Farias Junior; Guimarães, 2020)

No que se refere aos conteúdos sobre a Grécia antiga, Pedro Parley (1869) promove sua escrita destinando dezesseis capítulos para a abordagem dos conteúdos referentes a essa civilização. Em seus capítulos o autor inicia sua narrativa a partir da apresentação da geografia, do clima, do território e da formação das cidades-estados. Em seguida apresenta a legislação grega, sua economia, grandes monumentos, administração e suas grandes guerras.

O autor também apresenta a religiosidade grega assim como também seus deuses e semideuses, os principais filósofos gregos, apresentando inclusive o cotidiano dos gregos em um capítulo que inclui seu modo de vestir, de comer, as armas utilizadas por eles e sua inclinação para a guerra. Essa forma de divisão do conteúdo pelo autor é demonstrada no quadro V de nosso escrito. Em relação ao conteúdo referente a democracia ateniense, foi possível encontrar a menção à democracia apenas no trecho a seguir:

Lysandro entrou na cidade, aboliu a democracia e estabeleceu o governo de trinta chefes sparthanos, que foram chamados de trinta tyranos de Athenas. Assim terminou a Guerra do peloponneso e com ella a prosperidade da Grécia, annos depois de começar 86 annos depois da batalha de Marathona, 404 annos antes de Jesus Christo. (Parley,1869, p. 159 Grifos nosso)

Nesse fragmento o autor narra a entrada de Lysandro (um general Espartano morto em 395 a.C., que desafiou os atenienses durante a Guerra do Peloponeso, e tomou Atenas em 405

a.C. Segundo Morales (2009) alguns meses após a vitória da frota peloponesia sobre os atenienses na batalha de *Aigos- potamos* ele mediou as negociações de paz entre os atenienses. Ainda segundo o autor, selada a paz o regime democrático foi abolido e um grupo de trinta cidadãos ficou encarregado, com o apoio de Lysandro, de reformar a constituição ateniense no sentido de um retorno à constituição ancestral o que na prática significava instaurar uma oligarquia.

Nesse caso Lysandro estabeleceu um sistema de governo autoritário na região que ficou sob sua influência. Tendo indicado os quinhentos membros do conselho, os trinta constituíram um governo que duraria oito meses, no final de 404 a. C até meados de 403 a. C, segundo o autor da Constituição de Atenas. (Morales, 2009, p.12)

Parley ao narrar a chegada de Lysandro na cidade de Atenas, o fim da democracia e o início do governo dos trinta tiranos, não apresenta o funcionamento do governo democrático, apenas fala que o governo oligárquico era composto por trinta magistrados e sucedeu a democracia ateniense ao final da guerra do Peloponeso em 404 a. C. Podemos perceber nesse excerto que mais uma vez se negligencia um estudo das instituições democráticas atenienses, suas dinâmicas políticas, a noção de liberdade e suas limitações. O autor produz uma narrativa que expõe as fragilidades dessa forma de governo, seu caráter vulnerável em relação às ambições de outras *pólis*.

Nota-se na escrita desse excerto a facilidade com que Lysandro realizou a ação, o que denota, na concepção do autor, a vulnerabilidade de Atenas. Em nossa análise esta é a única referência do autor à democracia ateniense. É perceptível, nesse sentido, seu emprego estratégico, já que, após mencioná-la, o autor noticia o processo de enfraquecimento das instituições políticas atenienses após a vitória dos espartanos que ocasionalmente termina com a conquista dos macedônicos, sob o comando de Alexandre. (Lima, 2020)

Além disso, mais uma vez, a tirania aparece como desdobramento da democracia, como sucessora de um regime fadado ao fracasso pela má administração do espaço público, o que reforça a ideia de que a experiência democrática corrompe os grupos sociais que ocupam os espaços de poder. De maneira tendenciosa, as narrativas históricas escolares referentes ao estudo da sociedade grega desqualificam a democracia para demonstrar a solidez do poder monárquico.

Os historiadores como Pedro Parley são influenciados por essa forma de escrita reproduzida para a constituição da história científica ao longo do século XIX. Dessa forma, as obras de Heródoto, Tucídides, Políbio, Tito Lívio e Tácito estavam em sintonia com o

contexto político do presente vivido por esses autores e com a questão a obstinar os historiadores modernos: a constituição e a consolidação dos Estados-nações na Europa.

Ao analisarmos a forma como Pedro Parley trata sobre a democracia, percebemos também uma simpatia pelo modelo democrático de Aristóteles, assim como vimos em Victor Duruy e Justiniano Jose da Rocha muito embora o autor não faça menção a *Constituição de Atenas* nesse fragmento.

No subtópico anterior demostramos que Aristóteles, produz uma ideia que o povo é formado por uma maioria que nem sempre sabe o que é melhor para a cidade. Portanto, para ele, a democracia não funcionava bem como forma de governo, pois pressupunha a igualdade entre desiguais como já mencionado. A participação popular, portanto, deveria estar à parte dessa relação. Embora essa divisão tripartite da História Universal não apareça em Pedro Parley, a partir da maneira como o compêndio é apresentado por seu tradutor, que prefere o estudo por continente, do passado à atualidade, cuja trajetória histórico-universal torna-se inteligível, considerando a escrita da história escolar oitocentista, a partir do mito judaico-cristão.

Podemos perceber na análise desse compêndio que há por parte de quem o traduz ou escreve o interesse em manter o regime democrático ateniense como um conteúdo a margem do que deve ser estudado pela mocidade brasileira. O que nos leva a corroborar com o pensamento de Jacob Burckhardt, em sua obra *Reflexões sobre a história* (1961) que nos diz que os homens, sobretudo os seus contemporâneos, carregariam consigo uma necessidade de formar juízos históricos sobre os acontecimentos passados.

Nessa obra Burckhardt, tenta esclarecer quais são as origens dos juízos históricos. Segundo ele, os juízos frequentemente derivam da impaciência dos que escrevem ou leem a história, visto que, buscando os fenômenos históricos grandiosos, esses homens se entediam com os períodos tranquilos, confundindo o que pode ter sido bom no passado com aquilo que agrada a sua imaginação.

Em sua obra, o historiador suíço identifica a existência de três poderes: o Estado, a Religião e a Cultura. Para Burckhardt, o Estado e a Religião consistiriam em potências estáveis que almejavam obter uma universalidade. No que concerne ao sufrágio universal e a igualdade entre os homens, o autor via tais práticas como um círculo vicioso que levaria ao sacrifício de inúmeras coisas para fazê-las acreditar que o “progresso” estaria em andamento.

A obra de Mogens Herman Hansen *The Tradition of Ancient Greek Democracy and its Importance for Modern Democracy*³⁶ também nos ajuda a refletir sobre a escrita referente a democracia ateniense ao longo dos tempos pois trata de estudos impressos que investigam até que ponto há uma conexão entre a democracia antiga e a moderna. Argumenta-se no texto sobre o fato de que na ideologia apresentada pelos pensadores analisados em seu estudo, obter uma notável semelhança entre os atenienses da democracia no período clássico e a democracia liberal moderna nos séculos XIX e XX.

É interessante perceber que essa visão hostil sobre a democracia na antiguidade retratada no século XIX, é marcada pela singularidade daqueles que dominavam os espaços públicos e que estavam à frente das políticas públicas educacionais que ao tratar sobre o que deveria ser fixado pelo alunado brasileiro nos oitocentos, através da memorização dos conteúdos dos compêndios de História Universal, deixavam marcas de suas concepções de mundo e de seu olhar sobre essas civilizações.

No Brasil, o estudo sobre os povos antigos ocupou grande espaço nas grades curriculares das escolas brasileiras ao longo dos oitocentos. Pierre Vidal Naquet (2002) em sua obra *Os gregos, os historiadores e a democracia, o grande desvio*, nos mostra que ao longo do século XIX, o conhecimento relacionado a antiguidade na França dava aos conteúdos de Grécia e Roma uma maior ênfase. Para ele, *os estudos clássicos eram caracterizados por uma divisão entre a disciplina filológica e literatura de um lado, e do outro lado a história e a filosofia antiga*. Para o autor a história antiga, sobretudo grega e romana, era considerada de grande influência pelo lugar que ocupava naquilo que ele chamou de “quadripartição da história” (Vidal-Naquet, 2002, p. 18).

O legado da Grécia está diretamente ligado à ideia de civilização europeia em contraposição a algumas sociedades estigmatizadas como “bárbaras”. No século XIX brasileiro, o conhecimento do mundo clássico constituía um ideal de cultura extremamente valorizado, no momento em que se buscava uma concepção de civilização advinda da Europa.

De acordo com Ana Livia Bonfim Vieira (2007) durante o Período Clássico, Atenas viveu sob o sistema de governo criado e desenvolvido por ela, a saber a Democracia. Consideramos importante ressaltar que Atenas foi a única *pólis* democrática da antiguidade grega de que se tem registro. Nesse caso, compreender o regime democrático nesse momento de crise em Atenas se faz necessário, pois nos ajuda a entender como os historiadores do

³⁶ A tradição da democracia na Grécia antiga e sua importância para a democracia moderna.

século XIX, se apropriam das fontes históricas atenienses, com destaque a Aristóteles, e enfatizam determinados desdobramentos político-culturais que muitas vezes corroboram com uma concepção depreciativa do processo democrático vivenciado e Atenas.

Ao tratar do desenvolvimento de uma historiografia oitocentista que dialogou com os autores dos compêndios de História Universal, notamos uma abordagem interessada em fundamentar o cenário político nacional, especialmente, no Império do Brasil, onde os compêndios circularam sob a chancela imperial, o que resultou em supressões e ênfases à narrativa histórica, as quais imprimiram um tom bastante particular à democracia ateniense.

Dentro dessa perspectiva, analisaremos agora a nossa quarta fonte de pesquisa sobre a escrita da democracia ateniense que é o *Compêndio de História Universal: segundo o programa do Collegio Pedro II* escrito por Rocha Pombo (1900). Para melhor entendermos a particularidade referente a escrita desse autor, gostaríamos de iniciar o texto apresentando a biografia de Rocha Pombo. De acordo com Costa (2022) José Francisco José da Rocha Pombo nasceu em 1857, na cidade de Morretes, interior do atual estado do Paraná. Ainda muito jovem, ingressou no magistério das primeiras letras e dedicou-se à escrita de periódicos, publicando artigos relacionados à instrução. Mudou-se para o Rio de Janeiro, então capital da República em 1897, onde passou a frequentar os círculos intelectuais da cidade, em esforços diversos para sobreviver e se estabelecer no campo intelectual.

Ainda Segundo Costa (2022) Rocha Pombo foi historiador, dicionarista, contista, poeta, professor de História da Escola Normal, do Colégio Batista, jornalista e membro do Instituto Histórico e Geográfico brasileiro. Faleceu aos 75 anos, quando acabara de ser eleito para a Academia Brasileira de Letras, sem tomar posse.

Consta em sua biografia que Rocha Pombo tinha no magistério o seu ofício principal, o meio de sobreviver e garantir o sustento da família. Além do magistério, outra atividade importante na trajetória de Rocha Pombo foi a escrita de livros didáticos de história. Para o professor paranaense, tal atividade era extremamente importante, pois concebia o livro didático como fundamental no processo de construção de uma nação instruída. (Costa, 2022)

Rocha Pombo dedicou-se ao jornalismo e ao magistério de primeiras letras, tendo sido proprietário do Jornal *O povo*, da cidade de Morretes, Província do Paraná (1880), no qual não obteve muitos êxitos; editor do jornal *Echo dos Campos*: semanário consagrado aos interesses gerais da província (1883); redator do jornal *Diário Paranaense* (1887) e colaborador do jornal *O Cenáculo* (1890). Publicou alguns livros de contos, poesias e ensaios, dentre os quais podemos destacar: *Dadá*; *A religião do belo*; *Visões*; *A Guairá*; *Marieta*; *A*

honra do barão; Petrucello; A supremacia do ideal (Estudo sobre Educação. Até 1896, suas obras transitavam no romance, poesia, contos. (Costa, 2022)

Além dos usos da palavra escrita e do impresso, ocupou o cargo político de deputado pelo Paraná, e em 1892, idealizou o projeto de criação de uma universidade para o seu estado natal, onde: Conseguiu ele o terreno no antigo largo e hoje Praça do Ouvidor Pardiniho. Lançou a pedra fundamental do edifício. Fez ali construir depósito e reuniu material. Organizou estatutos, regulamentos, programas. (Piloto, 1977, p. 05).

Aos 40 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro com a família, e nesse novo momento da trajetória de Rocha Pombo, o pertencimento as instituições respeitadas como o Instituto Histórico e geográfico brasileiro, no ano de 1900 e as alianças, foram de grande peso. O intelectual paranaense atuou como avaliador e parecerista de obras diversas no IHGB. Na referida atividade, contou com a companhia de nomes como Max Fleiuss, Afonso Celso, Sílvio Romero, o que pode ter cooperado não somente para alargar a rede de sociabilidade do intelectual, como também o qualificou como autoridade para avaliar outros autores em obras de caráter histórico e geográfico, principalmente. Foi também no ano de 1900 que Rocha Pombo publicou quatro importantes obras: *O Paraná no Centenário. 1500- 1900* (POMBO, 1900a), *O Grande Problema. Plano de um Novo Instituto de Educação* (POMBO, 1900c) e *Compêndio de História da América* (POMBO, 1900b), *O Compêndio de História Universal: segundo o programa do collegio Pedro II* (POMBO, 1900d). (Costa, 2022)

No início do século XX, as elites republicanas procuraram reformular alguns aspectos da educação, como desdobramento da mudança política geral do país. Nesse sentido, procuraram expandir e reconfigurar os “momentos chave” da nacionalidade na educação e na narrativa histórica do país (Bittencourt, 1993). Assim, o livro didático de história se tornou, à época, objeto importante para a efetivação dessas reformulações educacionais a partir da sala de aula.

No mesmo período, surgiram novos intelectuais que passaram a produzir obras didáticas, eram professores e membros de instituições que construía as narrativas da história da nação, como o IHGB. Rocha Pombo é um desses intelectuais, personagem interessante por suas particularidades, tanto na atuação na vida pública como em sua escrita da história, relacionando ideias anarquistas e tradicionais com a militância republicana e abolicionista. Nesse sentido, Rocha Pombo se tornou um interessante intelectual para se estudar, uma vez que é possível refletir sobre as diversas disputas de modelos de escrita e educação histórica que existiam no período inicial da República.

A atuação de José Francisco da Rocha Pombo era bastante ampla, desde a participação em periódicos até a produção de obras didáticas. A sua capacidade de movimentação entre áreas jornalísticas, educacionais e da administração pública, evidencia uma particularidade da sua vida como sujeito, mediador e como intelectual, com posicionamentos diversos. Sua participação política na vida pública foi marcada por projetos políticos que podem ser lidos como incoerentes- desde sua filiação ao partido conservador, a partir da qual exercia mandatos elogiados pelos liberais, até sua produção literária que criticava a modernidade e por disputas em processos (Costa, 2022).

Assim, ao pesquisarmos sobre Rocha Pombo, seus escritos e suas ideias, percebemos uma ênfase no que se refere a esfera da educação, principalmente com estudos sobre suas obras didáticas e suas contribuições para a educação na Primeira República. De acordo com Pedro (2016) a educação, para Rocha Pombo, seria um ponto crucial para a constituição de um Brasil civilizado e moderno,

Rocha Pombo também projetava em seus escritos, em conjunto com outros temas, como a noção das três raças brasileiras (branco, negro e indígena) e a questão da terra, que aparecem nas obras didáticas de história do Brasil. Seus estudiosos também destacam o que chamam de suas “incoerências” intelectuais, devido a um primeiro contato com movimentos conservadores, mesmo sendo militante republicano. Da mesma forma, para alguns intelectuais seria incoerente com sua grande familiaridade e interesse por movimentos, intelectuais e perspectivas anarquistas do início da República, todos enfatizados e centrais para a criação da figura do intelectual (Pedro, 2016).

Nesse sentido a compreensão de Rocha Pombo como intelectual mediador pode ser feita por meio de diversas perspectivas como por exemplo do professor e escritor de livros didáticos com concepções próprias da história e do ensino de história, e do autor de literatura que pretendeu difundir ideais por meio do simbolismo, do político militante em diversas áreas nos é cara pois permite perceber as nuances desse pensador.

Buscando adentrar na obra de Rocha Pombo destinada a essa pesquisa gostaríamos de salientar que há aspectos na obra didática de Rocha Pombo que evidenciam marcas de contato com o que estava sendo produzido pelos intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro pois seu compêndio ao tratar sobre os povos da antiguidade apresenta descrições de clima, relevo, hidrografia, fauna e flora, ou seja, descreve os territórios a partir da geografia do lugar. A escolha do detalhamento da fauna, flora, clima, relevo nos livros didáticos de história produzidos e traduzidos no Brasil entre a segunda metade do século XIX e início do século XX é certamente um fato a ser observado, já que hoje, nas escolas, esses elementos são

destinados as outras disciplinas, mas que em nenhum momento deixaram de ser relevantes para história.

Devemos lembrar que nesse período a escola está em diálogo com a produção do saber histórico, formulando, construindo e selecionando o conhecimento histórico que deve compor o livro didático. Assim, principalmente no início do século XX (e até hoje), os conteúdos a serem ensinados na escola nas determinadas séries eram aqueles encontrados nos compêndios. A análise de livros didáticos também não deve deixar de levar em conta que se trata de um produto da indústria cultural, como já enunciado. Os livros de Rocha Pombo são alguns dos primeiros de História escritos no Brasil por brasileiros, mas possuíam os concorrentes estrangeiros que são traduzidos por intelectuais brasileiros e utilizados em ambiente escolar, como o caso dos compêndios de Victor Duruy e Pedro Parley, que eram utilizados e aceitos. Devemos procurar entender não apenas com relação ao seu conteúdo, mas também seus procedimentos de produção, difusão, circulação, escolha e aquisição.

Ao longo de nossa investigação, vimos que no século XIX a História é uma disciplina científica que se baseia em evidências empíricas e em teorias explícitas para interpreta-las e para construir uma memória sobre o passado capaz de ser discutida em termos racionais. Como toda ciência, a História tem também seus limites: nem sempre o passado que gostaríamos de conhecer deixou vestígios documentáveis e as teorias históricas não são verdades absolutas, mas propostas de organização do passado que mudam com o tempo. Embora não se possa mais considerar a História Antiga como o início de uma História Universal, as realizações humanas que se acumularam nesse pedaço do globo são fundamentais para entendermos como o mundo contemporâneo se tornou possível. As marcas de singularidade presentes em cada historiador, seu local de fala e o regime de governo vigente, devem ser levadas em conta pois nelas podemos perceber através de suas escolhas/silenciamentos o que era designado como preterido para o conhecimento histórico.

Antes de iniciar a análise sobre o conteúdo destinado a Grécia Antiga, por autores do período republicano, gostaríamos de salientar que o compêndio a ser investigado a partir de agora segue o mesmo padrão de escrita dos compêndios analisados anteriormente nesse capítulo. O autor Rocha Pombo segue a linha de narrar a criação do mundo através da narrativa Judaico-cristã dando um maior enfoque a essa narrativa para promover um ideal de pertencimento aos leitores da obra. No entanto, no contexto onde está situado Rocha Pombo, uma das propostas republicanas, é combater o conservadorismo da instituição Católica.

No que se refere a narrativa dos povos não cristãos, sobretudo, os povos oriundos da Grécia antiga podemos dizer que nesse caso, ao investigarmos o compêndio de Rocha Pombo (1900) percebemos que ao tratar sobre o conteúdo referente a Grécia Antiga, o autor dispõe sua narrativa da forma como será concebida a seguir:

Tabela VIII: Compêndio de História Universal segundo o programa do Collégio Pedro II de Rocha Pombo (1900): Conteúdo sobre Grécia.

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL SEGUNDO O PROGRAMA DO COLLEGIO PEDRO II ROCHA POMBO (1900) GRÉCIA
III. Antiguidade clássica. IV. Guerras Medo-Persicas. V. Guerra do Peloponeso, Hegemonia Thebana. VI. Filipe e Alexandre.

Fonte: LIMA, (2024)

O autor ao dar início ao conteúdo sobre a Grécia Antiga começa seu escrito apresentando quem eram os povos que existiam na *Hélade*, suas línguas, seus territórios e a importância desses povos para a descendência Europeia. Além disso, o autor ao se referir aos povos gregos, apresenta-os da seguinte maneira:

Os povos gregos nunca chegaram a constituir propriamente uma nação ou Estado; mas viveram sempre divididos em pequenos cantões, cada qual com seu governo a parte. **Havia, no entanto, entre eles uma perfeita unidade moral, fundada na religião, na língua, na raça, e até no sentimento de uma pátria que era commun a toda família hellenica.** (Pombo, 1900, p. 26 grifos nossos)

Percebemos que nesse trecho que o autor ao descrever a geografia do lugar, chama a atenção para o ideal de pertencimento dos gregos a sua pátria comum. Segundo ele, mesmo que os gregos fossem oriundos de diferentes *poleis*, havia entre eles uma unidade moral estabelecida que os fazia pertencentes a uma mesma família: A Família helênica.

Em outras palavras, após apresentar os povos gregos como sociedades plurais onde a cultura, a política, o trabalho e o comércio eram independentes, como percebido no fragmento anterior, o autor mostra esse sentimento de pertencimento a uma pátria comum através da narrativa sobre as tradições e as grandes lendas da Grécia heroica. Podemos perceber também nesse fragmento que Pombo relaciona religião ao sentimento de pertencimento à pátria, à constituição de uma família. Isso corrobora com a construção de uma identidade

nacional que se pretendia para o Brasil. E parte da relação entre religião e identidade nacional presente em compêndios do século XIX. Nesse sentido, podemos dizer que uma parte significativa dos Manuais de ensino de história oitocentistas demonstram, em suas narrativas escolares, as fronteiras culturais que fazem distinção entre um cristão de um não-cristão por meio da manutenção, da validação e do reconhecimento das diferenças entre “nós” e o “outro”, o que reforça o tom cristocêntrico da narrativa (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020).

É importante destacar que muitos tradutores dos compêndios de História eram religiosos (fiéis católicos ou clérigos), inclusive alguns tradutores utilizados nesse trabalho. Por isso, destacamos o papel elementar da religião nos processos educacionais brasileiros no século XIX. Uma vez que para os historiadores desse período, a religião é uma ferramenta simbólica compartilhada por um conjunto de indivíduos que a usam no intuito de guiar suas ações sociais.

Precisamos compreender que desde o século XIX ou até mesmo antes desse período, o compartilhamento de princípios, valores e ações sociais contribui para fixar o indivíduo em uma comunidade a partir de processos de identificação social. A partir dessa perspectiva, percebe-se que, por meio da instrução pública, constrói-se um horizonte moral que associa a sociedade imperial em torno de princípios e valores cristãos. Com isso, a sociedade civil oitocentista reconhece-se sob o prisma de um horizonte moral, indispensável, a nosso ver, à reprodução da vida social e à manutenção da ordem cívica do Império do Brasil (FARIAS JUNIOR; GUIMARÃES, 2020)

Rocha Pombo continua seu escrito narrando como se concebeu a Guerra de Tebas; apresenta como sucedeu a Guerra de Tróia e como essas guerras se fizeram presentes no universo mágico dos gregos sendo transmitidas de forma oral durante um significativo período.

Em seguida. O autor fala sobre a religiosidade dos gregos apresentando os principais deuses; as formas de culto as divindades; a semelhança existente entre os deuses gregos e romanos. Além disso, nos chama a atenção o fato de o autor ao tratar sobre as divindades gregas associa-las as histórias de conquistas e de guerras onde se é percebida a ideia de mocinhos e vilões.

Diferente dos outros autores analisados para esse estudo, no compêndio de Rocha Pombo os deuses gregos não são abordados no sentido religioso ou mítico apenas, ou de forma pejorativa como percebido em outros compêndios, mas sim como pertencentes a história e atuantes em um período de glória exercido pelos gregos.

De modo geral, percebemos que Rocha Pombo se dedica a trabalhar questões referentes a história grega e a construção de uma consciência para o alunado brasileiro baseada numa perspectiva eurocêntrica, tendo como base geograficamente sociedades que se encontram no entorno do mar Mediterrâneo, conteúdos como Mesopotâmia e seus povos envolvidos tendo ali o objeto formador da História com demarcação histórica da criação da escrita, marco que divide a “pré-história” e a “História”, ou o estudo no Brasil de Grécia Antiga com uma linguagem baseada no discurso de estarem na Grécia as bases da “democracia” e da “Filosofia ocidental”, ou o tempo dedicado para o estudo do Império Romano como “o maior império da História”. Assim, ele exalta uma consciência de identidade ocidental que baseia o pensamento de centralidade europeia e acaba criando um pensamento homogeneizado de hierarquia na qual a Europa se encontra no topo, e o Brasil é descendente dessa cultura e por isso deve conhece-la através da formação educacional.

Logo após tratar sobre a religiosidade grega o autor apresenta, em seu escrito, os jogos olímpicos: sua formação, importância e legado para a cultura grega e também a influência desses jogos para o esporte em várias partes do mundo. Logo em seguida, Rocha Pombo aborda os concursos públicos para premiar poetas e artistas por versos e músicas que concorriam a Coroa de Louros, prêmio máximo destinado aos campeões dos jogos.

Seguidamente o autor apresenta a sociedade ateniense e seu funcionamento. Em nossa leitura esse seria o momento propício para tratar sobre a forma de governo exercida pelos atenienses. Contudo, é interessante observar que ele apresenta o funcionamento dessa sociedade e as reformas políticas, mas não cita a democracia ateniense como forma de governo. Ao tratar sobre a sociedade e a vida política dos gregos Rocha Pombo nos diz o seguinte:

Quanto a vida política, civil e doméstica, notam-se diferenças entre os gregos das várias cidades. Em geral cada cidade ou *communa* tinha seu rei, cujo poder se limitava por uma assembleia ou conselho a que se atribuía autoridade suprema. A população dividia-se em classes: os nobres (Isto é, as famílias mais antigas); os plebeus ou estrangeiros e os escravos. **O poder publico regula a vida de todas as classes. Desde que nasce o homem é considerado como membro da família civil e fica sujeito ao Estado.** Enquanto criança, se não tinha nenhum defeito physico, era educado no próprio lar. Depois passava a educar-se num lugar *commum*, com todos os rapazes de sua classe, até a idade em que entrava na vida civil, aos 18 annos, investindo-se do direito de cidadão e soldado. (Pombo, 1900, p. 31-32)

Podemos perceber, no excerto anterior, que Rocha Pombo ao tratar sobre a vida, política civil e doméstica dos atenienses, nos mostra os principais seguimentos dessa sociedade, divide as classes entre nobres, plebeus ou estrangeiros e escravos. Dá a entender que os gregos viviam em uma monarquia já que possuíam um rei, mas que esse rei tinha seus

poderes sujeitados as decisões de uma assembleia com maiores poderes sobre a esfera pública dos atenienses.

Entender a forma como Rocha Pombo apresenta a divisão de classes e o importante papel exercido pelo cidadão, é necessário para compreender as marcas de interesse por trás do seu escrito pois nele podemos perceber que o autor mostra os critérios para que os jovens entrem na vida pública. Podemos até perceber que os jovens atenienses deveriam estudar para estarem preparados para adentrar a vida pública aos 18 anos. Contudo, o regime de governo que sucedeu a monarquia entre os gregos não foi citado nesse momento do texto e esse silenciamento demonstra ainda um lado conservador do autor que segue o modelo do que estava sendo produzido na época.

Em outras palavras, a consciência moderna europeia traz a chave da influência cultural deste continente que é marcada por uma forma de interpretar e de encarar o mundo, e também demarcar termos que geram hierarquia como “civilização” e “periferias”, como se as sociedades caminhassem de forma linear e organizada. É importante lembrar que Rocha Pombo produz seu compêndio em um momento que, procurava-se forjar o cidadão republicano.

Logo depois de tratar sobre a sociedade e sobre a política ateniense Rocha Pombo aborda em seu escrito as leis atenienses e as principais reformas ocorridas das quais podemos citar as Leis Draconianas e as reformas de Sólon. Dentro desse contexto, ao tratar sobre as reformas de governo existentes na Grécia antiga Rocha Pombo nos diz:

Estabeleceu-se então o archontato, isto é, em vez de rei creou-se um chefe annual (archonte) eleito pelos chefes das antigas famílias (eupátridas). Sobreveem um período de lulas sociaes (entre eupátridas e o povo). Procurou a aristocracia conservar a sua preponderância recorrendo a leis muito severas e cruéis, atribuídas ao **archonte Dracon**. Os mínimos delitos eram punidos com o máximo rigor. Nada escapava a pena da morte.

O povo então se revoltou contra os seus opressores; e afinal as convulsões publicas impuseram o expediente de reformar aquelle código de sangue. **Confiou-se pois a Solon e tarefa de instituir novas leis; e Solon formulou uma constituição para Athenas.** Aboliram-se as dividas para os pobres, aos quaes também se deram terras. Toda população foi como em Esparta, dividida em quatro classes: mas aqui a divisão de regulava pela fortuna, e todas as classes tinham direitos políticos. **Na assembleia do povo reside a soberania é ella quem elege os autos magistrados da republica.** Além dos archontes havia o senado e o areópago (supremos conselho de justiça) a composição do senado (de 400 membros) era feita por sorteio.

Todos os atenienses eram obrigados a trabalhar. O primeiro elemento de vida na Atica era a agricultura. Os que não trabalham nos campos exercem alguma outra indústria ou mister.

Tendo estabelecido o novo código, retirou-se de Athenas o legislador. Psitrato affetando tomar as causas das classes mais numerosas e menos favorecidas, conseguiu fazer-se archonte e supprimir afinal os outros poderes. **O seu governo, porém (que se chamou tyrannia) foi útil a Athenas moderado, pacifico, eslarescido e brilhante.** Não lhe herdaram, no entanto, os filhos (Hipparco e Hippias) se não a astucia e tornaram-se cruéis com o povo. Contra eles tramou-se uma

conspiração e Hipparco foi assassinado (por Aristogito e Harmodio). O outro teve que depois fugir da Grécia, e foi no estrangeiro tramar contra a pátria. Clisthenes, eleito archonte, reestabeleceu a paz em toda Atica. (Pombo, 1900, p. 34-35)

Rocha Pombo no fragmento anterior trata sobre as principais reformas de Atenas. O autor apresenta as leis Draconianas como leis muito severas e violentas e mostra que as leis de Sólon dão ao povo uma melhor qualidade de vida, além de ampliarem ao povo a participação na vida pública através de sua participação na assembleia e nos demais cargos públicos. O autor chama essa forma de governo não de democracia, mas sim de *politeia* que pode ser traduzida como república como pode ser percebido no excerto analisado. Além disso, chama a *boulé* de senado fazendo uma comparação entre os órgãos públicos de governo em Atenas no período democrático e os órgãos públicos de governo romanos no período da república romana.

O autor continua a falar sobre o papel do trabalho para os atenienses e trata sobre o regime de governo posterior a democracia que foi a tirania e os principais tiranos e finaliza com o importante papel de Clístenes como o arconte que trouxe a paz para toda a Ática.

Voltamos a dizer que entender os silenciamentos e as escolhas dos autores dos compêndios de história universal que foram trabalhados aqui no Brasil entre metade do século XIX e início do XX é importante para compreendermos a sociedade pretendida nesse período e as escolhas de cada autor ao falar sobre o mundo antigo, sobretudo no que tange a Grécia antiga e mais precisamente ao regime democrático ateniense.

Ao nos depararmos com a maneira como Rocha Pombo narra a sociedade e a vida pública ateniense percebemos uma luta travada pelo autor em manter uma escrita mais conservadora, como vinha sendo feita pelos demais membros do IHGB ou trazer à tona uma escrita inovadora como era pretendida pelo governo republicano no qual o autor estava inserido.

Voltando a narrativa sobre os gregos, Rocha Pombo continua seu escrito descrevendo como sucederam as Guerras Medo-Pérsicas, detalhando as três fases da guerra, os principais personagens e trazendo mapas e gravuras que aliados à sua escrita levam os leitores a um mundo mágico de aventuras e erudição. O texto segue o autor segue a mesma linha ao descrever a Guerra do Peloponeso e a hegemonia Tebana em um capítulo recheado de imagens, mapas, ação e aventura.

Em seguida o autor parte para o capítulo VI intitulado Filipe e Alexandre e, para nossa surpresa, Rocha Pombo cita o regime democrático ateniense ao tratar sobre as ciências, letras e artes na Grécia antiga. O autor cita a democracia da seguinte maneira:

Além da philosophia, cultivaram os gregos a astronomia, phisica e a botânica, a arithimetica e a álgebra. **Como é próprio das legítimas democracias, a eloquência política e judiciaria teve entre os gregos um brilho que só depois entre os romanos, teve símile no mundo.** Os maiores oradores gregos (Eschino. Isocrates, principalmente Demostenes) ainda hoje são modelos de dialética e estylo tribunico. (Pombo, 1900, p. 59 grifos nossos)

Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de Rocha Pombo elogiar o regime democrático ateniense em um momento da narrativa em que o autor está tratando sobre a ciência, as letras e as artes dos gregos que influenciaram o mundo civilizado dos quais descendem os Europeus. O regime democrático não é apresentado como forma de governo pelo autor ao longo do texto, mas é reconhecido como um modelo político que presa pelo desenvolvimento civilizacional de uma nação. Além disso, o autor relaciona a democracia com a eloquência. É importante destacar que nos currículos do secundário, a eloquência por meio da matéria 'retórica' era central ao currículo. Pois se conectava à concepção de cidadão que se pretendia forjar por meio da instrução secundária.

O trabalho de Roberto Acízelo de Souza (1999), apresenta os quadros disciplinares do Colégio Pedro II, o que nos permite entender a relação entre a história dos povos da antiguidade e o saber escolar pretendido pra o alunado brasileiro. Para começar, o autor afirma que a Retórica estava presente de 1850 até 1891, seja isoladamente (1850-1857), seja com pondo disciplina com Poética (1858-1878), ou com Poética e Litera tura Nacional (1879-1891). E a Literatura Nacional só foi incluída no programa em 1877, como item secundário da cadeira intitulada Literatura - lecionada apenas no sétimo ano escolar -, a qual apresentava a seguinte subdivisão de conteúdo: 1 ponto teórico; 19 pontos de "literaturas antigas" (hebraica, grega e latina) e "modernas" (italiana, alemã, francesa, inglesa e espanhola); 7 pontos de literatura portuguesa e 3 pontos de literatura brasileira. Mesmo em 1879, quando se tinha uma cadeira intitulada Retórica, Poética e Literatura Nacional, de um total de 32 pontos desta cadeira, 17 eram de Retórica, 12 de Poética e apenas 3 de Literatura Nacional. Em 1881, quando a disciplina Retórica, Poética e Literatura Nacional era lecionada no sexto ano, 25 pontos tinham como conteúdo Retórica e Poética, e apenas 6 referiam-se à Literatura Nacional. Para os alunos do sétimo ano, a cadeira era de Português e História Literária, sendo que, dos 61 pontos, 29 eram de Português. Do trigésimo ponto em diante, os alunos estudavam a "origem da escritura, classificação das línguas e justificação das bases em que assenta a classificação", e depois as literaturas do Egito, China, Pérsia, Índia, Palestina, Grécia, Itália, França, Espanha, Inglaterra, Alemanha e Portugal. O autor demonstra que, historicamente, a presença da retórica e do esquema disciplinar em que se inseria na escola secundária brasileira, e que grande parte do que se considerava característica discursiva

nacional, na verdade já fazia parte de repertórios anteriores e exteriores ao Brasil. (Souza, 1999)

Reiteramos a importância de relacionar a democracia com a eloquência pois ela se conectava à concepção de cidadão que se pretendia forjar por meio da instrução secundária. Em seu texto, Pombo demonstra com eloquência a narrativa sobre Filipe e Alexandre da Macedônia, descreve-os e as guerras que foram travadas por esses dois personagens de forma descritiva, detalhada e acompanhada de mapas e gravuras como faz nas guerras anteriores. Só então termina seu capítulo sobre os povos gregos e dá início a narrativa sobre os povos romanos que analisaremos de forma mais detalhada no próximo capítulo dessa tese.

Em nossa análise, percebemos que a escrita histórica escolar descrita nos compêndios investigados, se utiliza dos modelos tradicional e exemplar, propostos por Jörn Rüsen como parâmetros para a análise documental. Dessa maneira ao tratar sobre a consciência histórica tradicional, presente na escrita desses compêndios, partimos do pressuposto de que o presente (campo de experiências dos autores) mantém intensa conexão com o passado. Isto é, presume-se que o passado está integrado ao presente, ou seja, ainda não passou; nesse sentido, permanece inexistente a dissociação qualitativa entre passado e presente.

De acordo com Assis (2010, p. 21) a constituição de sentido “tradicional” ignora mudanças no transcorrer do tempo, de tal forma que *o passado está sempre presente e o presente carece de historicidade. O ‘regime de tempo predominante’ é, pois, o do ‘ontem eterno.’*

De acordo com Farias Junior e Lima (2019) ocorre na constituição de sentido tradicional a perpetuação de princípios e valores por intermédio da imitação de comportamentos e práticas culturais ligados a formas de vida já habituais. Os sujeitos humanos passam a direcionar suas vidas para assegurar a permanência de modelos culturais na tentativa de racionalizar seu vínculo com comunidades já instituídas.

Esse fato pode ser percebido na escrita da história universal nos compêndios investigados, uma vez que os autores abordam como modelo a ser seguido pelos alunos o modelo judaico-cristão como forma de garantir ao alunado as virtudes necessárias para o bom funcionamento de uma sociedade.

Provavelmente essa percepção sobre o passado tenha motivado muitos autores ou tradutores de compêndios de História Universal a utilizar a ‘herança clássica’ como referência cultural para pensar a sociedade imperial brasileira, sobretudo em termos políticos e religiosos. Isso explica a preferência dos autores por determinados temas, como a formação

dos impérios, as monarquias orientais e ocidentais e a supressão ou minimização de outros conteúdos históricos como a ‘democracia ateniense’ que está sendo estudada nesse subtópico.

Entretanto, a escrita referente a alguns pontos no que se refere a democracia, tomava como base os princípios dos pensadores europeus que trabalharam sobre essa forma de governo em um período de crise, onde os autores abordam suas fragilidades e seu declínio. Isto é, os autores não produzem esse conteúdo de forma a abordar os pontos positivos dessa forma de governo, menos ainda a concebe como fonte de inspiração ao presente. Esse modo de concepção de democracia influenciará a escrita dos compêndios escolares utilizados nas escolas secundárias do Brasil.

A partir desse momento apresentaremos o *Compêndio de História Universal* do Padre Raphael Maria Gallanti³⁷(1907) nessa obra percebemos que o autor também apresenta a história universal, de maneira similar ao que é feito pelo tradutor de Duruy, isto é, uma escrita da história antiga centrada na dimensão católica, aproximando-se do que Circe Bittencourt (2008) entende como história sagrada. É importante destacar que ao longo de sua trajetória biográfica Galanti é descrito da seguinte maneira:

Italiano, branco. Padre Jesuíta, foi professor e autor de diversas obras reconhecidamente relevantes. Galanti apresenta uma obra extensiva e sua habilidade na escrita é impressionante. O autor, ao longo de suas narrativas conduz o leitor a sentir com ele suas emoções. Seu discurso é bastante religioso em muitos momentos. Defende-se com excelente argumentação de autores que o precederam, como Varnhagen, por exemplo, fazendo bom uso da vantagem de ser “posterior” àqueles que foram “agressores” dos jesuítas. Bastante didático – talvez o mais didático de todos os autores aqui consultados, explica, ilustra, exemplifica cada questão que possa parecer difícil ao seu leitor. Contudo, a obra está impregnada com sua religiosidade e as características circunstanciais que o cercam – trata-se de um jesuíta, educador, europeu, idoso, lecionando em salas de aula em escolas clássicas (Conti, 2011, p. 90).

Além disso, acordo com a biógrafa, a trajetória do sacerdote foi interpretada como uma herança dos pioneiros da colonização, ou seja, uma experiência de continuidade das práticas civilizadoras no Brasil. Contudo, a viagem de Raphael Galanti para o Brasil nos últimos decênios do período imperial não pode ser vista como um elemento de continuidade.

³⁷ Nasceu em Ascoli, Itália, em 15 de novembro de 1840, e faleceu no Rio de Janeiro, em 2 de agosto de 1917. Missionário italiano, naturalizou-se brasileiro. Aos vinte anos ingressou na Companhia de Jesus. Ainda noviço, foi mandado, por seus superiores, para o Colégio S. Salvador, em Santa Catarina. Ficou pouco tempo, pois retornou a Roma para completar seus estudos teológicos. Passou, em seguida, pela Inglaterra e pela Bélgica, voltando ao Brasil em fins de 1874. Trabalhou então em diversas missões: em São Paulo, no Amazonas, no Pará e no Rio de Janeiro. No Pará, por exemplo, lecionou no Seminário de Belém e acompanhou o prelado D. Antônio de Macedo Costa em uma de suas pastorais. Como professor, lecionou no Colégio S. Luiz, em Itu, São Paulo, e acabou mestre no Colégio Anchieta de Nova Friburgo, RJ. Publicou: *Compêndio de gramática inglesa*, SP. – *Breve História do Brasil* (destinada à primeira infância, dos cursos preliminares), *Lições de História do Brasil* ditados pelo padre..., SP, 1895. – *Compêndio de História do Brasil*, SP, 1896/1910, em 4 vols. – *Compêndio de História Universal*, SP, 1894. – *Biografias de brasileiros ilustres*, SP, 1911. – *Descobrimento do Brasil: sua data e seu aniversário*, R. IHGB, t. 62, p. 02.

Muito pelo contrário, a chegada do religioso em terras brasileiras ocorreu em um momento de grandes dificuldades enfrentadas pelo clero nacional, como a proibição imperial do ingresso de novos religiosos nos conventos existentes no país, em 1850, e as famigeradas tensões entre o Estado e a Igreja católica com a questão religiosa na década de 1870.

Ao falar sobre as primeiras ações do jesuíta italiano no país, Ramiz Galvão (1917) sinaliza para alguns indícios acerca da aproximação entre Galanti e os bispos envolvidos na questão religiosa e nos mostra que os integrantes da Companhia de Jesus foram expulsos das colônias portuguesas em decorrência das ações da política empreendida pelo Marquês de Pombal. Essa tensão pode ser entendida como uma ação desencadeada pelo processo de reforma devocional católica, reconhecida como ultramontanismo ou romanização e evidenciou as fragilidades e limitações da Igreja Católica no Brasil diante do Estado imperial, em decorrência da vigência do Padroado Régio. (Monnerat, 2009).

Ao termos contato com o *Compêndio de História Universal* de Galanti notamos que a obra estruturou-se no modelo quadripartite da história. Os capítulos discutiam a História Antiga (hebreus, egípcios, babilônios, assírios, medos, persas, fenícios e cartagineses), Grécia, Roma, Idade Média (com ênfase para Roma, Grécia, França, Inglaterra, Vaticano e Império Otomano), Idade Moderna, Reforma, Primeiras consequências da reforma protestante (guerras na França e Inglaterra), Últimas consequências da reforma protestante (revolução francesa), Idade Contemporânea (com as revoluções europeias do século XIX, a América e a conquista da Argélia). Trata-se de uma narrativa amplamente eurocêntrica e, principalmente, católica, na qual em cada momento histórico o autor elucidava a história eclesiástica. Todavia, é justamente nessa obra que o autor melhor explicita a sua concepção sobre os fazeres historiográficos, por meio da definição, divisão e explicitação do método e objeto da história. No seu entender, a história era associada a concepção de verdade, ou seja, *é a narração authentica e bem ordenada dos acontecimentos memoráveis que pertencem ao gênero humano*. *Dividi-se a história em universal, geral e particular.* (Galanti, 1907, p. 01).

O texto escolar de Raphael Galanti pode ser visto como um importante registro acerca da definição das diferentes modalidades de escrita historiográfica vigente no Brasil entre o final do século XIX e os primeira metade do século XX. História, memória, anais e crônicas, estilos de narrativas amplamente divulgados em periódicos especializados, como a Revista Trimensal do IHGB. Apesar de estruturar a obra História Universal em Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, dentro dos cânones de ensino vigentes no país, em nota explicativa Galanti afirmou:

Scientificamente falando, a história universal divide-se em Antiga e Moderna. Antiga abrange os séculos anteriores ao Christianismo. Moderna, os séculos christãos, pois segundo a bela ideia de S. Agostinho, tudo que precedeu a Encarnação do Verbo, foi preparação e quanto há seguiu e há de segui-la até o fim do mundo, é consequência da mesma. Damos, todavia, outra divisão, não tanto porque é mais comum, quanto porque é mais apropriada ao ensino. (Galanti, 1907, p. 01).

Ao definir o objeto da história, o jesuíta italiano também expressou uma leitura na qual os fazeres historiográficos emergiam como ação, pautados no exercício crítico do historiador, que maneja as fontes, coteja as informações, conecta os fatos para tecer uma narrativa que expresse lições. De acordo com suas palavras:

Objecto da história são os factos realziados pelo homem, e bem assim os que de algum modo lhe dizem respeito (...). Em summa: todos os factos e as circunstancias que directa ou indirectamente teem alguma relação com a natureza physica ou moral do homem, entram como elementos modificadores na história. Sendo a história, na phrase do grande orador de Roma, a mestra da vida, segue-e que o historiador deve explicar os factos comparando-os, apontando as relações que os ligam, investigando as causas e indicando os effeitos, para que das occorrencias particulares possa deduzir licções geraes de sabedoria, moral e política. Infere-se facilmente de tudo isto que a história é uma sciencia de alta importância e que a narração pura e simples, embora necessária para a constituição da sciencia, não forma, só de per si, o objeto da história propriamente dita (Galanti, 1907, p. 04)

É importante registrar que Galanti escreve para alunos do ensino secundário e busca fomentar o interesse pelos fazeres científicos, dotá-los de senso crítico e instrumentalizá-los para a escolha de futuras leituras e de escolhas na vida. Quando se trata do método historiográfico o autor nos fala que:

Methodo são três os methodos que se podem adotar no estudo e ensino da história: um ethnographico, outro synchronico, misto o terceiro. O methodo ethnographico relata os factos de cada povo na sua succeção chronologica sem attender ao que na mesma epoca occorria nos outros paizes; o synchronico refere simultaneamente os eventos de todos os povos segundo a ordem dos tempos; o misto é a justa combinação dos dois métodos (Galanti, 1907, p. 04)

Ao lermos o excerto acima podemos identificar a perspectiva metodológica da história estudada e ensinada nas escolas secundárias, Galanti apresentou importantes indícios relativos à sua prática como docente de história. Ele defendia o uso do método misto, reconhecendo a melhor aplicabilidade do etnográfico para o ensino da história dos povos antigos, que em sua concepção eram marcados pela sucessão de povos, sem coexistências, enquanto o sincrônico seria mais eficiente para entender os eventos dos povos de forma simultânea.

É preciso entender que o método misto defendido pelo autor se refere a estudar os eventos de todos os povos seguindo uma ordem temporal ou cronológica e, é dessa forma que percebemos que ele descreve a narrativa dos povos greco-romanos que estamos investigando nesse estudo. Seu escrito nos faz refletir sobre as questões concernentes ao ensino e à escrita da história escolar a partir da narrativa linear pois com a emergência do governo republicano

no Brasil, o ensino de história passou por importantes transformações, como a inclusão de novos heróis, a recuperação de um passado com conotação democrática e o fortalecimento da defesa dos valores morais e patrióticos, que influenciam em sua escrita. No caso do padre Raphael Galanti, a sua concepção acerca da história universal, no que se refere ao povo ateniense pode ser compreendida por meio da sua forma de apresentá-los dentro de sua narrativa onde ele demarca a história a partir dos acontecimentos que ocorrem de forma cronológica.

É preciso entender que com a proclamação da república, a divulgação dos saberes históricos sobre os povos da antiguidade dos quais a nação descendia havia se tornado algo primordial para o ideal de formação do pertencimento nacional, no qual a história deveria ser o cimento capaz de edificar a memória de novos mitos e heróis, de sedimentar a presença dos valores republicanos. Era o momento de reescrita da história e de tentativas de firmar outras leituras do passado.

No mesmo momento que havia também uma demanda pela reinvenção da história nacional, com a emergente necessidade de erguer monumentos para os novos heróis e a elucidação de novos episódios sobre o passado brasileiro, ecoavam diferentes propostas de escrita sobre a experiência do passado pátrio. A invenção de um Brasil republicano mobilizou intelectuais, além de instituições culturais, científicas e educacionais. Os fazeres historiográficos reverberavam na construção de narrativas que buscavam atender às demandas de uma produção acadêmica e também do chão da escola. Nos bancos escolares, a disciplina história se tornou um palco privilegiado, no qual o passado da nação passava a ser visto a partir dos episódios de inspiração republicana e também onde deveriam desfilarem os novos heróis da pátria. (Nadai, 1994)

O percurso instituído pelo ensino de História no Brasil, cujo marco institucional fundador é considerado o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, determinou, a inserção dos estudos históricos no currículo o que permite afirmar que houve e continua havendo um processo histórico de constituição do código disciplinar da História. Ademais, como pontua Nadai (1994), esse processo de construção da História como disciplina escolar no Brasil insere-se, a partir da segunda metade do século XIX, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional e de preocupação com a formação de uma identidade nacional. Essa preocupação está explícita na importância que o ensino da História do Brasil passou a ter após a proclamação da República, em 1889. A essa preocupação podem ser acrescentados os debates encetados por diferentes intelectuais acerca da importância da

educação para a formação do cidadão brasileiro e do desenvolvimento do país, particularmente nas três primeiras décadas do século XX.

Nesse sentido, notamos que tanto no âmbito do reconhecimento documental, quanto da metodologia do ensino e da pesquisa, Raphael Galanti defendia uma noção flexível e ampliada nos fazeres historiográficos, no intuito de garantir maior imparcialidade na construção da narrativa e que esta pudesse ser mais eficiente no processo de formação do cidadão patriota. Outro ponto consideravelmente defendido em sua escrita é o fomento à erudição. Ao tratar sobre o papel das fontes históricas no fazer historiográfico o autor nos diz o seguinte:

As fontes histórias são todos os monumentos e documentos pelos quaes podemos conseguir o conhecimento de algum facto histórico. Dividem-se em duas categorias, a saber: directos e indirectos. Pertencem as directas todos os documentos escriptos com o intuito de transmitir a posteridade os factos memoráveis. As indirectas são todos os monumentos ou documentos que examinados com o auxilio da critica, nos revelam alguma noticia acerca da vida do homem. Denominam-se também subsidios da historia. São a geografia, a linguística, as estatuas, as pinturas, as obras de arte, as tradições oraes. (Galanti, 1907, p. 05).

O autor nos mostra logo no início de sua obra uma polissemia referente à concepção de história e de suas múltiplas funcionalidades em uma sociedade que passava por significativas transformações políticas e sociais, com a demanda de reinvenção de seu passado e de fortalecimento dos princípios republicanos. Mas, antes de tudo, expressa a intrínseca relação entre teoria da história, ensino de história, biografias e historiografia. Afinal, ensinar história exigia conhecer as particularidades do domínio da produção historiográfica, dos fazeres historiográficos, e identificação sobre o potencial da disciplina na formação da sociedade. Além disso, Havia para o autor a preocupação com o uso das fontes decorrente da influência do positivismo na educação, principalmente no ensino de História.

No que se refere ao conteúdo sobre a Grécia Antiga. O autor organiza seu compêndio da seguinte maneira:

Tabela IX: COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL DE PADRE RAPHAEL MARIA GALANTI (1907): CONTEÚDO SOBRE GRÉCIA

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL DE PADRE RAPHAEL MARIA GALANTI (1907) GRÉCIA
Período de formação Período II Dias de Glória Período III Decadência e dependência Civilização dos Gregos

Fonte: Lima (2024)

Ao abordar o conteúdo sobre a Grécia Antiga o autor começa o seu escrito nos apresentando as fontes selecionadas para fundamentar sua narrativa, podemos destacar os escritos de Heródoto, Aristóteles e Xenofonte que fazem parte do que o autor considera como fontes históricas diretas. O autor divide sua obra da seguinte maneira:

Divisão: Parece-nos muito boa a divisão da história grega em dois grandes períodos – o I chama-se período de formação e estende-se até as guerras médicas – o II constitui a época da glória dos gregos (500-359) – o III é a decadência ou dependência. O I período pode subdividir-se em duas épocas i e, 1) em tempos primitivos e heroicos; 2) em tempos legislativos ou época de formação dos estados principaes. – O II segundo período abrange 1) as guerras médicas, 2) a guerra civil ou a rivalidade Sparta e Athenas, 3) a hegemonia de thebas – O III período ocupa 1) o reinado de Phillipe, 2) o de Alexandre, 3) o dos sucessores deste. (Galanti, 1907. p. 42)

Galanti ao falar sobre o período de formação da Grécia Antiga apresenta o que ele considera como ‘tempos primitivos’ a história da formação do território grego. Em seguida, expõe o que ele descreve como tempos ‘heroicos’ para tratar sobre a Expedição dos Argonautas, as façanhas de Hercules, as Guerras de Tebas e de Tróia. Apresentando de forma descritiva os principais fatos dessas civilizações.

É necessário pontuar que o conceito de civilização mobilizado pelo padre Raphael Galanti tem origens ilustradas, na medida em que se estrutura, como em Voltaire, por exemplo, através da capitalização de registros científicos, jurídicos, políticos, morais, filosóficos, espirituais, técnicos e materiais, dentre outros. (Conti, 2011). Além disso, o conceito de civilização engendrado pelo *Compêndio de história universal* de Galanti está em consonância com os desígnios daquilo que François Hartog (2014) chama com propriedade de regime moderno de historicidade.

A apreciação da historiografia escolar como requisito para o ingresso no IHGB não era uma novidade na época de Galanti e dos outros historiadores do século XIX como já tratamos

nesse escrito. No que se refere as instituições legais da Grécia antiga o autor concede destaque a legislação de Sólon apresentando-a da seguinte forma:

Incumbiram afinal Solon de redigir um código que satisfizesse a todos.
76) Legislação de Solon, 594.-Tratou antes de tudo Solon de reconciliar os diversos partidos concedendo uma amnistia geral, e de facilitar o pagamento das dívidas alterando o valor da moeda. Dividiu os cidadãos em quatro classes, segundo a renda de cada um. Só as primeiras três podiam ocupar altos empregos políticos, que eram gratuitos, e só elas eram obrigadas aos impostos directos e ao serviço militar. A assembleia do povo, composta de todos os cidadãos de vinte annos que tivessem servido dois annos na frota, era o verdadeiro soberano, sendo moderada apenas pelo senado e pelo Aréopago. O senado que se compunha de 400 membros, eleitos de novo a cada anno pelos cidadãos das três primeiras classes, ratava os negócios do estado preparando as leis. Os archontes exerciam o poder executivo e presidiam o senado. O Aréopago constava dos archontes que tinham desempenhado o seu officio de um modo irreprehensivel. Além dos cidadãos, reconhecia a constituição de Solon mais duas classes de homens, a saber: os escravos e os metecos ou estrangeiros domiciliados. Na época da maior prosperidade da Grécia, viviam na Ática 31.000 cidadãos, 10.000 metecos, e 400.000 escravos que eram tratados como animaes. (Galanti, 1907. p. 49)

Percebemos na obra de Galanti que o autor apresenta as instituições gregas descrevendo o funcionamento dessa sociedade de maneira detalhada como é possível perceber no fragmento anterior retirado da obra. Entretanto, o autor não menciona o regime democrático presente nessa sociedade, nem mesmo citando a democracia em nota de explicativa para abordar essa forma de governo. Contudo, é importante esclarecer que, em vez de 'conselho' ou 'boulé', ele usa o termo 'senado' para descrever os principais órgãos da democracia ateniense. Ou seja, o autor usa um termo latino, romano e não grego. Podemos perceber através dessa forma de narrar a história do regime democrático ateniense que o Imperialismo e a cultura a ele associada afirmam juntos a primazia geográfica e uma ideologia de controle territorial que muitas vezes influenciava na percepção dos autores dos compêndios de História Universal brasileiros ao longo do século XIX e início do século XX como é o caso da narrativa de Galanti. Para os historiadores e tradutores das obras didáticas brasileiras Grécia e Roma eram os dois espaços fundamentais que estruturavam o universo mental eram a *Urbs et orbis terrarum*. A Urbs é o centro do mundo, o centro da vida social, do prazer, dos templos, da riqueza, do poder. Era preciso, portanto, empreender um processo civilizador em território nacional durante o qual os padrões culturais romanos foram dimensionados em símbolos para regular a vida social. As disputas entre os símbolos romanos, gregos e nativos são fundamentais para a definição dos projetos sociais que estavam sendo pensados para o Brasil no início do período republicano onde o compêndio de Galanti está situado.

Ao nos depararmos com a ausência de discussões sobre o exercício da cidadania na democracia ateniense que é substituída por termos latinos nos escritos do autor percebemos

que para ele apresentar o regime democrático ateniense situando-o na própria Atenas, não era tão interessante como demonstrar as guerras, os feitos e a ocupação territorial dos helenos que são apresentados com maestria e riqueza de detalhes.

Contudo, devemos levar em conta que o padre Raphael Maria Galanti foi um intelectual que transitou entre os diferentes espaços de produção dos saberes históricos no alvorecer da República brasileira: foi professor de duas das principais instituições escolares confessionais brasileiras da época: o Colégio São Luiz, em Itu e o Colégio Anchieta, em Friburgo. Duas instituições geridas pelos jesuítas (Mendonça, 2010) e que ficaram reconhecidas pela formação de importantes nomes da elite intelectual e política nacional.

Além disso, também foi sócio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, onde pronunciou um discurso e publicou um artigo, versando sobre a data do descobrimento do Brasil. A produção historiográfica escolar de Galanti também foi ressaltada por Maria Lígia Conti (2011), ao analisar o tratamento dado a questão do negro nos livros escolares produzidos no período do pós-abolição. Segundo ela na leitura de Raphael Galanti, os espaços revelam as glórias.

Para a autora, na concepção de Galanti, a história era uma epopeia, a saga na qual desfilavam os heróis, cantavam as conquistas, os feitos, ou seja, os grandes homens eram monumentalizados. Na escrita do *Compêndio de História Universal*, Raphael Galanti utilizou como fontes principais os manuais de Chantrel (“*História Universal*”, “*História Contemporânea*” e “*História dos Papas*”), Wouters (“*Compêndio de História Eclesiástica*”), Brunengo (“*O império da Babilônia e de Nínive*”, “*O destino de Roma*” e “*A origem da soberania temporal do Papa*”), Darras (“*História da Igreja*”) e Rohrbacher (“*História da Igreja*”). Os livros indicados explicitam a forte influência de uma leitura católica da história pretensamente universal. (Conti, 2011)

Desse modo, a contribuição historiográfica de Raphael Galanti por meio da produção de livros escolares referenda a posição do historiador como alguém que validava a produção historiográfica em diferentes espaços, indo das grandes interpretações acadêmicas à difusão dos saberes sobre o passado nacional e universal em âmbito escolar. Através da leitura da obra, podemos perceber, nesse sentido que o compêndio de Galanti dialoga com a produção dos historiadores do IHGB, mas não realiza uma apropriação passiva. Pelo contrário, expressa um frutífero diálogo crítico, mensurando as fontes e relativizando as interpretações historiográficas. Contudo, ainda assim, não menciona a democracia ateniense, citando somente a aristocracia e a tirania como formas de governo.

A narrativa proposta nos capítulos anteriores se mostrou necessária para que pudéssemos compreender alguns pontos sobre a escrita da história escolar promovida por esses autores aqui investigados que estavam inseridos no espaço temporal situados entre a segunda metade do século XIX e início do XX, uma vez que, nos chama bastante atenção o papel exercido pelo livro (compêndio) didático como difusor de conhecimento e instrumento utilizado para legitimar aquilo que deveria ser ou não apreendido por aqueles a quem esse conhecimento era destinado durante esse período.

Nesse caso, o objetivo desse escrito é desenvolver uma consciência mais clara do que os autores, aqui investigados, apresentam como o passado para os seus leitores, estudantes ou o público geral. Buscamos refletir sobre a concepção desses autores no que se refere a democracia ateniense, presente no estudo sobre a História Antiga e percebemos que sua escrita se baseia numa tradição intelectual que é muito rica em termos humanos.

Devemos, nesse sentido, antes demais nada, refletir sobre a singularidade presente em cada historiador para compreender suas pretensões à universalidade em sua narrativa histórica por tratar-se de uma História particular e específica sobre a democracia ateniense, marcada pela influência de outros pensadores e, que é baseada em uma forma de escrita aos moldes europeus.

Nesse caso, nossa investigação sobre a narrativa escolar escrita nos compêndios de história universal continua, mas, a partir desse momento, nossos olhos estarão voltados para a sociedade romana de onde buscaremos refletir sobre o regime de governo republicano a partir das fontes produzidas na antiguidade, para em seguida, perceber como essa forma de governo aparece nos Compêndios de História Universal selecionados para o desenvolvimento dessa tese.

4. A RECEPÇÃO DA REPÚBLICA ROMANA NA NARRATIVA ESCOLAR OITOCENTISTA: USOS DO PASSADO.

No Terceiro e último capítulo intitulado: *Usos do passado na narrativa escolar: reflexões sobre a República e a sociedade romana no percurso da história* apresentaremos a sociedade romana e o modelo republicano, uma vez que essa era a forma de governo exercida pelos cidadãos do período que compreende as datas de 509 a.C a 27 a.C. Para nossa reflexão usaremos como principal fonte empírica a obra de Cícero: *Da república*. Nesse sentido, daremos continuidade ao processo de análises sobre os escritos do passado, apresentando a sociedade romana, o funcionamento da república e a república sob a ótica de Cícero para entendermos a singularidade do olhar desse autor sobre a república romana. Isso se faz necessário pelo fato de que este autor é mencionado nos compêndios analisados e, sem dúvidas, possui grande influencia nos estudos acerca da república romana aqui no Ocidente.

Em seguida, continuaremos esse percurso e, apresentarmos os principais debates acerca dos usos do passado na contemporaneidade e os reflexos que foram produzidos desses usos na narrativa escolar no que se refere aos escritos sobre a república romana nos compêndios selecionados para esse estudo.

Reiteramos que incluir esse processo de recepção do passado pelas produções escolares que circularam no Brasil entre a segunda metade do século XIX e início do século XX permite-nos ampliar o olhar sobre a relação entre educação pública, interesses estatais e usos do passado.

Esse autor somado aos demais textos utilizados para o desenvolvimento desse capítulo nos permitem perceber que a recepção contribuiu de forma significativa, portanto, para desafiar a ideia tradicional de que são "clássicos" os textos antigos que apresentam a história de povos que possuem uma narrativa considerada imutável e interpretada de modo homogêneo por diferentes leitores, em momentos históricos distintos.

4.1 Conhecendo a República e a sociedade romana.

Derrotada Tróia pelos gregos, com a cidade ainda em chamas, o herói troiano Enéias, filho de Anquises e da deusa Vênus, acompanhado por seu pai e pelo pequeno filho lulo, sai em retirada, vindo a aportar na Itália. No Lácio, após uma disputa de morte contra Turno, rei dos Rútulos, pela mão da princesa Lavínia, filha do rei dos Latinos, outro povo local, Enéias consegue esposá-la. Tempos depois, lulo, seu filho, funda Alba Longa, assim chamada pela disposição topográfica em longa fileira de suas casas. Passado algum tempo, estando-se já no séc. VIII a.C., um dos descendentes de Enéias e lulo, chamado Nûmitor, mediante uma conspiração, é destronado de Alba Longa por seu irmão, Amúlio. Este, após matar os filhos de Nûmitor, obriga Rea Silvia, a sobrinha e única filha-mulher do irmão, a ingressar na ordem das Vestais. Tal ordem era consagrada ao culto da deusa Vesta, sendo suas sacerdotisas inteiramente proibidas de casar, sob pena de condenação à morte na forma cruel do emparedamento

ou do sepultamento com vida. Rea Silvia, todavia, é engravidada pelo deus Marte, dando à luz dois gêmeos, chamados de Rômulo e Remo. Em seguida à condenação e morte de Rea Silvia, Amúlio ordena que os gêmeos sejam jogados no Rio Tibre. O executor, todavia, por compaixão, coloca-os sobre as águas protegidos dentro de um cesto, e os abandona. O cesto com os dois gêmeos, após vagar à deriva, encalha entre os caniços de um ponto da margem. São, então, encontrados por uma loba que, ao invés de devorá-los, os carrega à Colina do Palatino, passando a amamentá-los. Mais tarde, são eles encontrados e recolhidos pelo pastor Faustulo, que os educa e os cria como filhos. Adultos, Rômulo e Remo, após descobrir a verdade, retornam a Alba Longa, e, com o apoio da população, destituem e matam o tio usurpador Amúlio, recolocando no trono o avô Númitor. Este, por sua vez, concede em doação aos dois uma área na margem esquerda do Tibre, nas proximidades do local onde a cesta encalhara. Os dois irmãos ali se instalam. Era o dia 21 de abril de 754 a.C. Disputando-se entre eles a primazia de dar o próprio nome à cidade, Rômulo vence o irmão Remo, o qual, despeitado da vitória do primeiro, o desafia e o ameaça, sendo por ele morto. Roma, a Cidade Eterna, está fundada. Esta é a lenda, transmitida a nós pelos autores latinos, especialmente os historiógrafos Tito Lívio, originário de Patavium, atual Pádua (daí a expressão "não entendo patavina", com referência ao latim liviano), Dionísio de Halicarnasso, e poetas como Homero e Virgílio. Tais autores latinos, vivendo a mais de sete séculos de distância dos acontecimentos narrados, haviam colhido tal lenda através da tradição ou narração oral passada de geração a geração. (Marchi, 2005, p. 03-04)

Tomamos como ponta pé inicial para apresentar a sociedade romana, a narrativa que apresenta o início da fundação dessa importante sociedade antiga. É necessário observar como a construção mítica de Roma é importante para os próprios romanos, no sentido de criar um suporte para o passado glorioso que estes queriam construir. Feito isso, gostaríamos de apresentar as fases ou períodos históricos de desenvolvimento das Constituições políticas da antiga Roma, isto é, das instituições público-políticas da experiência romana de treze séculos.

Essa divisão costuma ser feita, convencionalmente, com base na diversa organização política que descrevemos da seguinte maneira: Realeza ou Monarquia (da fundação de Roma, em 754 a.C. até a expulsão dos reis, em 510 a.C.), República (de 510 a.C. até a ascensão do primeiro imperador, Augusto, em 27 a.C.), Principado ou Alto Império (de 27 a.C. até Diocleciano, em 284 d.C.), e, finalmente, a Monarquia Absoluta ou Baixo Império (de 284 d.C. até a morte de Justiniano, em 565 d.C.). (Marchi, 2005)

De acordo com Marchi (2005, p. 09) a Constituição Política de Roma, na Realeza ou Monarquia, estava estruturada em três órgãos: o Rei, o Senado e o Povo Romano (*Populus Romanus*), representado pelas assembleias³⁸ populares. O Rei romano era nomeado por seu antecessor e ocupava um cargo vitalício. O monarca também possuía poderes militares, religiosos e administrativo-judiciários. Era, nesse sentido, ao mesmo tempo, o sumo sacerdote, supremo chefe militar, principal administrador público e juiz maior.

³⁸ As assembleias eram espaços nos quais eram debatidas e votadas as políticas e as leis da república e eram eleitos os magistrados. (Marchi, 2005)

Para melhor desempenhar essas funções, o rei era assistido por alguns auxiliares como por exemplo: o Senado que, por sua vez, era composto, segundo a tradição, pelos veneráveis anciãos (*senes*). O senado tinha uma função consultiva em relação ao rei, e confirmatória no tocante às deliberações da assembleia popular. Quanto ao povo romano (*Populus Romanus*), podemos dizer que suas funções eram divididas da seguinte maneira: político-públicas (assuntos judiciários, militares, administrativos ou de política exterior) e a administração das relações privadas ao interno da família. Lembremos que a família romana, em sua estrutura original, era comparada a um minúsculo Estado que segundo as palavras do autor possuía:

[...]as suas mesmas características estruturais: a) poder absoluto de um chefe político, o *pater familias*; b) sujeição total dos seus integrantes; c) tendência a uma maior agregação de membros; d) propriedade fundiária familiar comparável à de um território; e) repugnância ao fracionamento do mesmo. Por conta disto, na órbita das relações privadas familiares, o *pater familias* era o monarca, sacerdote e juiz doméstico, com poder de vida e morte sobre seus membros (*ius vitae ac necis*). Durante a Realeza, estas famílias formaram sub agrupamentos ou núcleos sociais, que eram de três tipos: as gentes, a clientela e a plebe. As gentes eram agrupamentos das várias famílias mais ricas e tradicionais, chamados patrícios (*patricii* ou pares - constituindo, pois, a classe dominante), reunidas por haver (pretensamente) uma descendência ou origem comum. A clientela (de *cliens*, "o que deve obedecer"), por sua vez, era constituída por cidadãos romanos de segunda classe, composta, provavelmente, pelas famílias empobrecidas ou originariamente estrangeiras. Constituía uma espécie de vassalagem, submetida ao poder de um chefe de *gens* em troca de proteção política, judiciária e econômica. Por fim, a plebe (*plebs*). Ela é fruto de uma essencial transformação sofrida pela antiga *civitas* em sua composição demográfica. A primitiva cidade, composta em origem apenas pelos agrupamentos familiares patrícios das gentes, vê pouco a pouco o surgimento de um novo grupo ou elemento social, nascido e desenvolvido fora dos agrupamentos gentílicos ("*gentes non habent*"): é a plebe. (MARCHI, 2005, p. 09)

O fragmento anterior demonstra as principais estruturas sociais na Roma antiga. Entender essa estrutura é importante para nós, pois o excerto demonstra como se formaram os principais núcleos familiares romanos em concomitância com órgãos de funcionamento da monarquia romana. Em nossa investigação, a apresentação sobre a sociedade romana, se faz de suma importância para compreender o papel social exercido no âmbito público onde determinados indivíduos ocupam espaços de poder desde a monarquia em órgãos públicos que, ao longo do tempo, ganham novas roupagens na república. É preciso incluir essa temática também para entendermos a divisão dessa sociedade em categorias onde nem todos os moradores participam ativamente da vida pública nessa coletividade. Isso nos interessa pelo fato dessa descrição da sociedade romana receber grande destaque na escrita da história escolar brasileira no período que compreende a segunda metade do império brasileiro e a primeira república. Entender a como se concebeu a monarquia romana também se faz indispensável pois nos auxilia a compreender os desdobramentos históricos que antecederam o período republicano em Roma.

Sendo assim, podemos dizer que a monarquia romana foi um regime de governo que teve sete reis. O poder do rei era ilimitado pelo Senado e pela assembleia *Curiata*. O Senado era um conselho de anciãos que fiscalizava as ações do rei, enquanto a assembleia *Curiata* era um órgão que reunia os representantes das tribos. Em outras palavras, a monarquia na Roma Antiga foi um período em que o poder era centralizado nas mãos do rei, que tinha funções executivas, judiciárias e religiosas. O rei era auxiliado por um conselho de anciãos, chamado Senado, e pela Assembleia *Curiata*, que era formada por chefes de famílias patrícias. A monarquia romana durou de 753 a.C. a 509 a.C. e teve sete reis, sendo os primeiros quatro latinos e os últimos três etruscos. O último rei foi Tarquínio, o Soberbo, que foi deposto em 509 a.C. por meio de um golpe político.

A República Romana surgiu com o fim da monarquia e foi um tipo de governo oligárquico-aristocrático, controlado pela elite agrária, os patrícios. A figura do rei foi eliminada e os cargos políticos passaram a ser exercidos por duas ou mais pessoas, os cônsules, que tinham um mandato de um ano. Durante este tempo, Roma organizou suas instituições e realizou importantes conquistas militares que lhe garantiram o domínio do Mar Mediterrâneo.

Nosso intuito, é refletir para esse momento da narrativa é descrever o funcionamento dessa sociedade e esse regime de governo, para em seguida, apresentar como a narrativa oitocentista, descreve essa temática a partir da análise dessa narrativa nos compêndios de história universal selecionados para essa pesquisa.

Nesse sentido podemos começar nossa reflexão dizendo a república romana, surge como dito anteriormente, por volta do ano de 509 ou 510 a. C., quando em primeiro lugar a monarquia etrusca que controlava Roma foi derrubada com a deposição do rei Tarquínio. Em seu lugar, é instituída a República, um tipo de governo marcado pela criação de vários cargos políticos e controlado pela elite proprietária de terras romana. O termo ‘república’ é originário da expressão de origem latina *res publica* e usualmente observada nos textos clássicos, tais como o de Cícero, que apresentaremos a seguir, referindo-se ao que seria uma maior participação do ‘povo’ nas questões políticas. Todavia, o que acontecia era que os plebeus tinham representação no Senado, enquanto a participação de fato ficava nas mãos dos patrícios como veremos de forma mais detalhada nesse capítulo. (Gelzer, 1969, p. 269)

Géza Alföldy, em seu livro: *A História social de Roma* também apresenta uma análise do modelo de estratificação social do Império no período chamado como Pax Romana, período entre o reinado de Augusto (27 a.C. – 14 d.C.) e Antonino Pio (138 – 161). Esse modelo social foi estruturado em fins do século III a.C., após o fim da Segunda Guerra Púnica

(218 a.C. – 201 a.C.), e prevaleceu até o século II d.C., sendo expandida a todo o Principado a partir de Augusto. Tal expansão foi feita com peculiaridades e “atrasos” em regiões mais distantes da Península Itálica.

O texto de Géza Alföldy (1987) nos dá uma perspectiva da organização social e econômica de Roma. Segundo Alföldy, a sociedade romana logo após o final da monarquia possuía uma organização arcaica, ou seja, de um lado, ricos proprietários de terras, que possuíam poderes e se legitimavam através de uma ancestralidade divina e laços de sangue com a nobreza; e, de um outro lado da sociedade uma grande massa desfavorecida politicamente e economicamente. Todos ocupando um território que não ultrapassava os limites de um setor urbano.

O autor prossegue afirmando que a sociedade romana passa a sofrer transformações: o povo adquire consciência de identidade, deixando de ser uma massa muda; a organização social se torna mais complexa com a diferenciação nas relações de propriedades, onde os pobres camponeses os plebeus passam a se dividir entre artesões e comerciantes abastados; como conquistas territoriais a custo de terceiros o que possibilita a amenização de problemas internos. (Alföldy, 1987)

Ao encarar a sociedade como algo em evolução, Géza Alföldy procura desvendar marcos, que poderia tornar as transformações em algo consistente. Primeiramente aponta o crescimento populacional, principalmente dos desprovidos de terras como grandes perturbações sociais; Segundo, para agravar a situação, muitas terras anexadas durante as conquistas não foram repartidas, sendo ocupadas por fazendeiros ricos; Terceiro, a infantaria pesada, tendo como membros plebeus de condição econômica mais abastada reclamam sua parte na divisão dos espólios de guerra e na política; E quarto, a Invasão Gaulesa levou a nobreza à dificuldade devido a destruição dos campos. (Alföldy, 1987)

Alföldy prossegue, discutindo se houve revoluções ou reformas para a solução dos problemas descritos anteriormente. Apesar das tentativas de revolução em 385 e 375 a. C., Alföldy diz que as estruturas sociais vigentes não eram alteráveis pela violência, pois o enfrentamento entre a nobreza e o povo não os distanciava, devido ao compromisso de patriciado. A vitória acabou nas mãos da ala do patriciado aliado aos líderes da plebe, ou seja, as reformas vencem.

As reformas, expressas em leis, segundo Géza Alföldy, possibilitaram melhorias na situação da plebe: política de provisionamento de terras para os pobres; abolição do serviço por dívidas; equiparação política da plebe através do acesso às altas magistraturas; e fusão dos setores plebeus dirigentes com os descendentes do velho patriciado.

Para o autor estava aberta a possibilidade de nivelamento político entre plebeus ricos e patrícios: a plebe fortalece sua segurança jurídica frente a arbitrariedade dos funcionários do estado; os plebeus se interessavam pela igualdade com os patrícios na direção política do estado romano; acordos da assembleia popular adquirir força de lei sem o consentimento do Senado, Géza Alföldy, então, descreve que a *Lex Ovinia* (anterior a 312 a. C.), permitiu que baixas entre senadores poderiam ser cobertas pelos censores, ou seja, em cada censura ao senado poderia ser renovada por plebeus ricos e influentes.

O Senado deixava de ser exclusivo da nobreza privilegiada pelo nascimento e propriedades de terras, acarretando a ascensão de uma ‘Nova Aristocracia Senatorial’. E lembra da permanência do sistema de clientela e cultos privados influenciando nas relações entre os particulares e demais grupos, mas deixaram de funcionar como princípio determinante na divisão social.

Dentro dessa perspectiva Alföldy nos diz que o novo modelo social romano sobreviveu através da solução de problemas sociais internos à custa de terceiros, e externamente transcendeu o marco da cidade-estado por obra da expansão, da colonização e da concessão do direito da cidadania, incorporando sistemas locais muito variados.

No que se refere ao cargo das magistraturas romanas o texto de Marchi nos mostra que as magistraturas romanas exibiam as seguintes características:

- 1) Titularidade de amplos poderes político-constitucionais, consubstanciados nas chamadas "*potestas*" e no "*imperium*". A primeira consistia no papel de representação do Estado romano, gerando-lhe direitos e obrigações. O segundo, por sua vez, assentava-se na personificação do poder supremo do Estado sobre os seus cidadãos, representado pelo comando do exército, pelo domínio da iniciativa legislativa (proposta de leis), e pelo controle e administração das justiças civil e criminal.
- 2) Disponibilidade do famoso instrumento representado pela "*intercessio*". Era o poder de veto recíproco entre os magistrados contra quaisquer suas deliberações, gerando uma interessante figura de condomínio ou copropriedade do poder político-constitucional, ao forçar sempre um acordo ou colaboração entre eles no comum exercício do poder executivo.
- 3) Limitação de poderes no âmbito da justiça criminal. Tal se dava pela concessão a qualquer cidadão da também bastante conhecida *provocatio ad populum*, espécie de recurso ou apelação à Assembleia Popular contra sentença de condenação à morte ou multa proferida por qualquer Magistrado. O segundo órgão de governo da Constituição republicana era aquele representado pelas Assembleias Populares. (Marchi, 2005, p. 15)

Podemos perceber, através do fragmento anterior, que a Roma republicana tinha uma estrutura política que se consolidava com seus cargos magistrais a saber: o consulado³⁹, o

³⁹ O consulado era o mais alto posto do *cursus honorum*, a ordem sequencial dos cargos públicos pelos quais os políticos deveriam passar durante a sua carreira. Anualmente, dois cônsules eram eleitos simultaneamente para servirem em mandatos de um ano. Os cônsules alternavam entre si mensalmente no exercício do *imperium* e o *imperium* consular estendia-se sobre Roma, Itália e províncias romanas. (Marchi, 2005)

senado⁴⁰ e a magistratura⁴¹. Além disso, outros cargos importantes eram destinados aos cidadãos na esfera pública como por exemplo: o *cônsul* formado por dois cidadãos romanos que ocupavam aquele que era considerado o maior cargo da magistratura romana. Os dois cônsules tinham mandato de um ano e eram eleitos por decisão popular, na assembleia centuriata⁴².

O cargo tinha como responsabilidade a administração do governo e do poder executivo. Os cônsules também detinham poder sob o exército; os *senadores* romanos que eram a autoridade máxima do governo republicano, e que, através dos magistrados, exerciam o controle sobre a política interna e externa e sobre o governo.

Além disso, os senadores tinham muitos privilégios e alto *status* social. Eles possuíam até o poder de estabelecer um ditador provisório, caso os cônsules desviassem dos seus interesses pois eram um conselho político formado apenas por patrícios, sendo um cargo vitalício; os *pretore*s que eram eleitos durante as assembleias centuriatas e exerciam o poder judiciário, ou seja, eram os responsáveis pelo exercício da justiça; o *edil* cuja função era ser responsável por fiscalizar o comércio e conduzir a cidade; o *censor* que era encarregado de contar a população, fiscalizar os candidatos a *edil* e vigiar a conduta moral do povo romano; e, por fim o *questor* que era responsável por cobrar impostos e custear o patrimônio romano.

É interessante destacar que estes representantes eram escolhidos em assembleias com forte influência do Senado, que, por sua vez, exercia praticamente o controle do governo de Roma durante a república. (Gelzer, 1969)

Durante a república romana, houve um grande desenvolvimento militar e econômico, além de cultural e social. Com a república, extingue-se a figura do rei e é constituído um sistema no qual o poder era dividido entre os magistrados dos quais podemos destacar o

⁴⁰ O senado era o principal órgão responsável por ocupar-se da política internacional e da supervisão das magistraturas na Roma Antiga. Além disso, ele era convocado pelos cônsules, pretore ou pelo tribuno da plebe. Os senadores eram patrícios que haviam desempenhado alguma magistratura ou tinham feito algo relevante para a República. (Marchi, 2005)

⁴¹ A magistratura era uma ocupação pública respeitada na república romana, para ser magistrado era preciso ser cidadão romano e, além disso, dispor de uma renda de acordo com o cargo desempenhado. Os magistrados tinham lugares privilegiados em espetáculos e cerimônias públicas, e usavam cores diferenciadas de acordo com seu cargo. (Marchi, 2005)

⁴² A assembleia Centuriata era considerada a mais importante assembleia. Nela eram escolhidos por exemplo os cargos de cônsules, pretore e censores. Nela também eram votadas as leis. A assembleia centuriata era composta por romanos que compunham as centúrias, que eram uma divisão do exército. Participavam das centúrias os romanos que se armavam para a guerra através de sua própria riqueza e não pelo subsídio do governo. Assim, os patrícios possuíam mais centúrias na assembleia, ainda que os plebeus fossem maiores em número, por conta das suas riquezas. Em outras palavras, os patrícios sempre obtinham mais vantagens políticas. (Marchi, 2005)

senado, os cônsules e os tribunos da plebe⁴³ e, posteriormente, o conselho da plebe⁴⁴. Nesse regime de governo, todos possuíam funções específicas, apesar disso, existia uma certa concentração de poder e maior privilégio para os senadores. De acordo com Marchi (2005):

Durante a época republicana, encontramos quatro tipos de Assembleias Populares: a) Comícios por Cúrias (*comitia curiata*): b) Comícios por Centúrias (*comitia centuriata*): c) Comícios por Tribos (*comitia tributa*), e d) Comícios da Plebe (*concilia plebis*). Os Comícios por Cúrias sub existiram, mantendo as mesmas funções político administrativas já exercidas (e já acima mencionadas) durante a Realeza. Ao lado destes últimos, surgem ou se firmam os *Comícios por Centúrias*, com a divisão do povo em grupos conforme a riqueza ou fortuna pessoal de cada um. Tinham atribuições eleitorais, na escolha das magistraturas maiores (Censura, Pretura, Ditadura e Consulado), judiciário-penais, na apreciação da apelação penal extrema (*provocatio ad populum*) contra sentença de morte, e legislativas, participando do processo de formação das leis, através de sua votação e aprovação (sem, contudo, direito de iniciativa de proposta de leis ou de emenda legal). Por sua vez, aparecem, nesta época, os *Comícios por Tribos*, que se baseavam em uma divisão territorial de grupos de cidadãos em conformidade com o domicílio de cada um. Apresentavam atribuições eleitorais, na escolha das magistraturas menores (*Edilidade* e *Questura*), judiciárias, na apreciação da *provocatio ad populum* em caso de condenação a multa superior a 3.020 asses, e legislativas, na votação de leis em geral, substituindo pouco a pouco a competência dos comícios por centúrias neste *mister* legisferante. Finalmente, como última espécie de Assembleia Popular na República, encontramos os famosos Comícios da Plebe. Estes, durante o período republicano, adquirem enorme força política em seguida a uma acirrada luta e retumbante vitória política contra o patriciado. Nestes comícios, ao contrário dos outros, só podiam votar os plebeus, convocados pelo Tribuno da Plebe. Tinham funções eleitorais, na eleição dos seus Magistrados (Tribunos da Plebe), judiciárias, na apreciação, em grau de apelação, das multas impostas pelos Tribunos, e legislativas, na votação de suas leis, chamadas plebiscitos. O terceiro e último órgão de governo da Constituição republicana era representado pelo Senado. Manteve ele durante a República sua importante função consultiva, já presente na Realeza defronte ao Rei, e agora em relação aos Magistrados. Baluarte das tradições romanas, era integrado por famosos, ilustres e experientes ex-Magistrados nomeados pelos Cônsules. Constituiu-se, deste modo, em um órgão de grande prestígio social e político, e, por consequência, um verdadeiro centro de poder, apesar de, a rigor e em teoria, não possuir, constitucionalmente, amplas atribuições executivas. Tinha também certa função legislativa, devendo confirmar as leis votadas nos Comícios. Na prática, contudo, o Senado participava, de fato, ativamente da administração do Erário e das finanças públicas (também em razão de o mandato dos Magistrados administradores ser curto, apenas um ano), bem como da condução da política exterior e do gerenciamento de algumas províncias. (Marchi, 2005, p. 15-16)

Tomando como base de reflexão o fragmento anterior, é necessário pontuar que na organização política da república romana, os cargos magistrais eram cargos públicos do governo. Esses cargos eram decididos através dessas assembleias mencionadas acima, que, normalmente, eram compostas apenas pela elite romana, os patrícios, e pelo Senado. No

⁴³ Os Tribunos da plebe eram os representantes políticos da plebe. Era uma considerada uma oposição plebeia ao Senado, mas com muito menos influência e poder. Contudo, com a crise da república, alguns tribunos se tornaram mais populares e chegaram até a se tornar cônsules. (Marchi, 2005)

⁴⁴ O Conselho da plebe era também conhecido como assembleia da plebe, era uma espécie de assembleia composta apenas por plebeus. O conselho da plebe era responsável por eleger os tribunos da plebe, que eram uma oposição plebeia ao senado, só que com muito menos influência e poder. Essa assembleia surgiu com o fortalecimento da plebe, após as suas reivindicações sociais durante o período da república. (Marchi, 2005)

entanto, a partir das reivindicações sociais da plebe, é que foi possível que esta camada da sociedade tivesse os seus próprios representantes e a sua própria assembleia. (Gelzer, 1969)

É importante deixar claro que sociedade romana estava organizada no período republicano entre patrícios⁴⁵, plebeus⁴⁶, escravos⁴⁷ e clientes⁴⁸. As mulheres não eram consideradas como cidadãs e não participavam da política. Em sua organização, percebemos que a República Romana tinha uma estruturação peculiar por ter características de ordem aristocrática, democrática e monárquica em sua distribuição de poderes. A natureza aristocrática se revelava nos amplos poderes da elite patrícia que controlava o Senado.

O aspecto democrático, por sua vez, pode ser visto com a organização das assembleias em que se escolhiam os ocupantes de cargos públicos e se votavam as leis. No caso da monarquia, essa se via relativamente preservada com relevante papel dos magistrados. Podemos perceber então que a República Romana é muito mais semelhante à nossa democracia do que à democracia direta ateniense, pois os romanos, como nós, elegiam candidatos a cargos públicos por meio do voto secreto. Ao mesmo tempo, porém, ao votarem leis na praça pública, também tinham uma forma de participação direta que se assemelha mais à democracia ateniense do que às formulações de leis nos nossos parlamentos.

Por essa razão, mesmo não podendo definir a República Romana como plenamente democrática, ela comporta elementos democráticos e tem uma importante, e muitas vezes decisiva, participação popular.” O próprio historiador grego Políbio já levantava a questão no século II a.C. Para ele, Roma havia encontrado o equilíbrio por meio da mistura em sua Constituição. De acordo com a análise de Políbio, as assembleias populares e os tribunos da plebe formavam os elementos democráticos da Constituição da República Romana.

Para ele, a participação dos cidadãos nas tomadas de decisão, como ir ou não à guerra, freava o poder e os interesses da aristocracia. Em sua lógica, mantinha-se a coesão social e evitavam-se radicalismos que ameaçassem a existência da cidade, como também se fortalecia

⁴⁵ Os patrícios eram cidadãos que pertenciam às famílias mais antigas de Roma, possuíam grandes propriedades de terras e eram os mais ricos. (Marchi, 2005)

⁴⁶ Denominava-se plebeu, todo aquele que não era patrício e nem escravo. No princípio os plebeus não possuíam direitos políticos, mas por conta dos escândalos de corrupção do Senado, pouco a pouco foram eles sendo cooptados para as instituições romanas. Como eram a classe mais poderosa havia grande diversidade entre eles. Basicamente, estavam compostos por homens que haviam se enriquecido através do comércio, cavaleiros que tinham feito fortuna com as guerras de conquista, médios e pequenos proprietários. (Marchi, 2005)

⁴⁷ É importante pontuar que nesse contexto a escravidão romana era a base da sociedade, e tanto patrícios como plebeus possuíam escravizados. Os escravizados eram obtidos através das guerras de conquistas. Além disso, qualquer homem livre poderia se tornar escravo, pois as dívidas podiam ser pagas com a escravidão temporária. (Marchi, 2005)

⁴⁸ Os Clientes eram os plebeus que para ascender socialmente serviam a uma família patrícia em troca de proteção e posição social. (Marchi, 2005)

a cidade, de modo a possibilitar sua expansão. Dentro dessa ótica o poder popular teria sido uma fachada para encobrir quem realmente comandava: a oligarquia. (Gelzer, 1969)

Podemos usar como argumentos para explicar essa questão o sistema de troca de favores. Exemplo: uma família rica dava ajuda jurídica ou material para outra família, bem menos abastada, para receber apoio. “O homem mais poderoso era aquele que, em virtude dos seus clientes, era capaz de mobilizar o maior número de eleitores”, (Gelzer, 1969)

Outro ponto de reflexão a questão do voto representativo – e não direto como na democracia de Atenas. Havia na república romana o Senado, que era eleito indiretamente, e as assembleias das tribos, das cúrias e das centúrias como demonstrado anteriormente. E essas tinham suas desigualdades: das 35 tribos existentes, quatro reuniam os trabalhadores pobres da cidade, enquanto as outras 31 eram compostas de proprietários. De fato, as leis precisavam ser aprovadas por voto popular nas assembleias, das quais todo cidadão tinha o direito de participar. “Além disso, nobres interessados em fazer carreira política tinham que ganhar o apoio do povo. Isso indicava que o povo comum tinha, sim, o poder de influenciar as decisões políticas”, (Gelzer, 1969)

A presença da elite patrícia nos mais importantes cargos e decisões políticas romanas, acabou promovendo uma situação de disputa entre os patrícios e a classe plebeia. Encarregados de exercer atividades econômicas e militares, os plebeus promoveram inúmeras revoltas em prol de sua inserção política. Por meio desses levantes, os plebeus conseguiram a formulação de novas leis e a implantação progressiva de um novo sistema de poder. (Marchi, 2005)

Para Gelzer (1969, p. 269) antes do Império romano ser implementado de 27 a.C. a 476 d.C. as estruturas sociais de poder na república estavam construídas com base em vínculos de clientelismo que são práticas promovidas, eminentemente, pelas famílias ricas, formando e consolidando relações de dependência por parte das famílias mais pobres. Desse modo, o cenário político romano ganhou contornos ainda mais complexos. A atuação do homem romano na vida pública, enquanto cidadão, durante o período da República, levou ao estabelecimento de determinados valores, os quais perduraram ao longo de toda a história romana.

Nesse contexto entendemos que, por mais que tivesse existido a participação de uma parcela do povo, essa participação era, de qualquer forma, associada ou atrelada a um "contexto" patrício e que não eram de forma alguma, os menos abastados. Para além dessa simples definição, notamos que o período republicano foi de suma importância no desenvolvimento de conflitos sociais, conquistas de territórios e o surgimento de outras

personagens políticas provocando o movimento que deu início a formação da República romana, essa perspectiva de explicação vai ao encontro com a tradição. A tradição historiográfica romana descreve que seriam em torno de trezentas famílias patrícias, provavelmente a minoria da população, que detiveram nos primórdios da República grande notoriedade e a obtenção de cargos de cunho religioso e político, além do controle de certos espaços de poder no estado romano. (Neves, 2019)

Sabemos que desde sua fundação até meados do final da República (509 a 27 a. C.) Roma procurava manter uma unidade entre seus cidadãos através de um modelo extremamente singular que obteve sucesso ao longo do tempo, tendo se constituído em uma sociedade de vitorioso imperialismo no que diz respeito a extensão territorial, ao poder de domínio forjado ao longo de séculos de expansão e ao seu legado cultural.

De acordo com Pierre Grimal havia uma espécie de ordem de relevância entre os valores preconizados por Roma para os cidadãos. Sua manutenção era o objetivo de toda aquela comunidade transmutada no que chamamos de *Urbs* e toda essa prerrogativa demonstrava o quanto as tradições antigas eram respeitadas e o quanto se temia que elas sofressem alterações. Podemos perceber que a República foi um projeto das oligarquias desde a mudança do regime monárquico. Diante disso, tentaremos ir mais a fundo e pensar como a educação faz parte desse projeto na construção de cidadãos ideais para a manutenção dessa república projetada pelos oligarcas. (Grimal, 1988)

O jovem romano ao estreiar no ambiente educacional será ensinado sobre as letras, os números, as artes e demais áreas do conhecimento, mas também será treinado em seu aspecto físico para se tornar um bom soldado. Ele passará pelo desenvolvimento por meio de exercícios físicos diários para desenvolver sua capacidade de combate, levando em consideração o fato que a cultura romana possui um caráter militar bem desenvolvido. Desta forma, entendemos o processo educacional romano menos voltado para o desenvolvimento intelectual e muito mais voltado para o desenvolvimento físico e moral. (Neves, 2019)

Outra importante característica a ser explanada dentro do contexto de formatação do cidadão ideal é a religião. A religiosidade romana era ensinada ao cidadão romano desde muito jovem, pelo fato de ser considerada também como uma ferramenta de controle desses romanos em formação. As práticas religiosas para Roma estão ancoradas a como esta sociedade organiza e pensa sua vida social. São práticas fundamentais na construção do que denominamos de identidade, tanto as individuais quanto as coletivas.

De acordo com Neves (2019) no que se refere ao aspecto social a religiosidade romana na república, que é extremamente ritualística, por possuir um caráter ordenador a

partir do momento em que atribui responsabilidades a cada cidadão que ficará, por assim dizer, responsável pelo bem-estar da comunidade, a partir das práticas dos cultos. O ritual religioso ainda tem como característica a obrigação da execução de uma ordem, para que tivesse sucesso. Sendo largamente absorvida pelos romanos, essas práticas vão dar o ritmo do que podemos chamar de uma ordem social. (Neves, 2019)

Fustel de Coulanges descreve em sua obra *Cidade Antiga* (2006) como em Roma a religião, além de criar a família, lhe empresta as regras para que essa existisse. Nessa obra percebemos que um dos mecanismos existentes para o cidadão ser reconhecido como participante ativo da vida em sociedade seria a prática dos cultos direcionados ao bem-estar da cidade, onde os deuses eram honrados, uma vez que diante dessa participação o cidadão romano teria preservado seus direitos civis e políticos.

Nesse caso, compreendemos os aspectos protecionistas dos romanos em relação aos estrangeiros, uma vez que em alguns cultos romanos os estrangeiros não poderiam participar e nem observar. Coulanges continua seus comentários sobre a importância da religião em Roma quando destaca esta como uma das principais fontes do sentido de comunidade romano. Para ele, essas práticas religiosas romanas não fogem ao conceito de praticidade no que faz referência a promoção de fazer os ritos em busca de um objetivo, características que demarcam como o povo romano ambicionava ser essencialmente prático e essas configurações perduraram até o fim do império. (Coulanges, 2006)

É importante destacar como a educação em Roma estava baseada em questões práticas e, durante os primeiros anos da República, não foram realizadas muitas políticas para a educação, uma vez que era destinada à família a realização dessa função e, as famílias estavam sempre buscando aperfeiçoar os modelos que imitassem os mais velhos. Sendo esta prática verificada pelo Estado através de lei. O projeto educacional romano é, nesse sentido, uma construção regida pela prática e, nesse caso, as vidas dos jovens estariam destinadas, desde seu nascimento, a serviço de Roma e do quadro social ali existente. Nas palavras de Eliade:

A religião de Roma é como um espelho daquele que é o espírito romano, a praticidade e a busca pelo imediatismo e eficiência com foco na família e principalmente na pátria. A relação do povo romano com o mitológico, muitas vezes, foi um pouco mais limitada, é bem mais pragmática e buscando a eficácia. (Eliade, 1978, p.131).

Podemos perceber, através da citação anterior, que a religião romana espelhava a relação do povo romano com suas crenças e seu foco nas questões práticas que se referem a cidade e a família. Dentro desse contexto, podemos notar que os romanos tinham uma relação com as práticas religiosas que demonstrava um sentimento de proximidade para com as

divindades. Diante disso, observamos como o homem romano está submetido ao Estado e a religião uma vez que ele é educado, desde criança, a ter o dever moral de pertencer duas instituições.

Segundo Corasin (2006) a educação latina conservou traços do contexto agrário. Desde o início da República, a partir do final do século VI a.C., Roma foi controlada por uma aristocracia de proprietários fundiários cuja principal riqueza era a exploração de suas terras. A instauração da República significou a vitória dessa aristocracia rural sobre os elementos urbanos que se haviam desenvolvido durante a monarquia etrusca. A aristocracia conservadora romana, no entanto, foi se enriquecendo com o acréscimo de novos elementos que foram se integrando a ela e assimilando os padrões de ideias e os comportamentos que a caracterizavam. De acordo com as palavras da autora:

A educação romana constituía a iniciação progressiva a um modo de vida tradicional; a criança aprendia a imitar os mais velhos. Ela convivía com eles, e à medida que crescia, ia se introduzindo, silenciosa e reservada, no círculo dos adultos. Os valores básicos nessa sociedade são transmitidos entre as gerações; é fundamental o respeito aos costumes dos antepassados ou dos ancestrais: o *mos maiorum*. Ensinar aos jovens esses costumes e o respeito a eles como um valor indiscutível é a principal função de quem educa. Educação entendida aqui no sentido mais amplo, da formação e não apenas da transmissão de conhecimentos por mestres escolares. Em Roma, sempre se valorizou a tradição, objeto de um respeito indiscutível; muitas vezes, havia um tom pejorativo quando se falava de *res novae*, as “inovações”, mas que também significava “revolução”, com um valor negativo. Para nós, que incensamos tudo o que é novo, parece estranho, pois associamos à ideia de “novo” um valor positivo: é difícil para nós associar uma conotação positiva ao que é mais velho. Entre os romanos, encontramos o inverso: nos discursos políticos, apela-se para a memória dos antepassados, para a glória dos próprios ancestrais; muitas vezes o novo é apresentado como o ameaçador ou desestabilizador. (Corasin, 2006, p. 173)

Podemos perceber, através do fragmento anterior, quão conservadora era a educação voltada para o cidadão na sociedade romana. O ideal educacional em Roma é formar a consciência do jovem cidadão, inculcando um sistema rígido de valores morais que formam uma espécie de estilo de vida, onde o cidadão romano permanece devotando o seu interesse individual à comunidade. Para o cidadão romano é almejado o desejo de obter glória, não como uma realização do indivíduo, mas subordinada ao bem e à salvação pública.

De acordo com Corasin (2006): a educação moral do cidadão romano era alimentada pelos exemplos oferecidos à sua admiração pela história de Roma. O jovem nobre aprende o respeito pela tradição romana, mas também as tradições da sua própria família, que acaba por absorver como marca da sua *gens*⁴⁹. O orgulho das grandes casas, que ostentam os magistrados que deram à República, é cultivado de várias formas: nos funerais são exibidas as

⁴⁹ O conceito de *gens* baseava-se numa noção de "solidariedade aristocrática", emanada da relação da gens com os seus antepassados, surgindo como elemento de distinção e mérito pessoal na obtenção de um posto destacado da administração imperial romana. (Marchi, 2005)

imagens dos ancestrais, com a oração fúnebre para exaltar a glória do defunto e da própria família; no *atrium*⁵⁰ da casa nobre há a exibição dos retratos. A educação romana busca levar à imitação dos ancestrais. (Corasin, 2006)

Os valores básicos nessa sociedade são transmitidos entre as gerações; e, como foi visto, é fundamental o respeito aos costumes dos antepassados ou dos ancestrais: o *mos maiorum*⁵¹. Ensinar aos jovens esses costumes e o respeito a eles como um valor indiscutível é a principal função de quem educa. É importante destacar que a autora pontua a educação entendida no sentido mais amplo, da formação e não apenas da transmissão de conhecimentos por mestres escolares.

Gostaríamos de comentar que grande parte da perspectiva que formou o modelo de cidadão romano e que perdurou pelos períodos seguintes, foi construído durante o período da República. Nessa etapa da história romana se formaram o que chamamos de valores romanos, que vão permanecer até, mais ou menos, o fim da república e começo do Império, onde Roma já passava por uma transformação bem mais significativa. Essa transformação movimentou a política trazendo novas perspectivas em diversos segmentos, sobretudo ao que denominamos de cidadão romano, com toda a sua civilidade e conduta no seu dia a dia no interior da sociedade. (Neves, 2019)

Ao longo da vida política dos romanos, esse retrato do cidadão, que deixa o arado para assumir a suprema magistratura, encarnou o ideal do bom cidadão, do proprietário de terra, pronto a assumir a defesa de Roma. Nessa perspectiva, entendemos como a sociedade da república romana e a educação oferecida aos jovens cidadãos foram responsáveis por estabelecer prerrogativas que darão origem ao que entendemos hoje como o bom cidadão.

Existem perspectivas que dividem a educação romana em até três períodos ou fases que podem ser explicadas através: de um sistema educacional latino autêntico, que se limitava ao estudo de leis, códigos e costumes não dando atenção às ciências. Em um outro momento, o helenismo vai influenciar profundamente e isso vai render críticas daqueles que defendiam a tradição e, por último, uma fase onde o helenismo e o que se entende por cultura romana se fundem. (NEVES, 2019)

De acordo com Corasin a educação intelectual dos romanos era desenvolvida, sobretudo por influência grega. Contudo cabia ao cidadão abastado aprender sobre era

⁵⁰ O termo *átrio* surge para designar o pátio central das casas gregas e romanas. (Marchi, 2005)

⁵¹ A locução latina *mos maiorum* é núcleo da moralidade tradicional romana, e pode ser considerado um complemento dinâmico da lei escrita, O *mos maiorum* constituía os princípios coletivos consagrados pelo tempo, modelos de comportamento e práticas sociais que afetavam a vida privada, política e militar na Roma antiga. No seu conjunto eram considerados símbolo de integridade moral e de orgulho do cidadão romano. (Marchi, 2005)

necessário para se tornar um excelente proprietário rural, especialmente, a dirigir suas propriedades; gerenciar o trabalho escravo e agronomia. A aristocracia romana estava adaptada à nova condição econômica, baseada no escravismo. Por esse motivo as famílias se preocupavam em ensinar seus descendentes acerca do que um senhor proprietário de terras deve conhecer: como produzir de forma mais rendosa, cuidar dos escravos e como comprar uma propriedade.

A historiadora também nos mostra que outra área que sofreu significativa evolução dentro desse contexto foi a jurisprudência, que reúne as regras, os casos julgados; onde os precedentes têm importância na vida prática e política dos tribunais. Segundo ela, o modelo político da República romana sempre impressionou os próprios autores antigos. Em suas palavras: “ a republica romana é uma república imperial bem-sucedida, com seus legionários, capaz de conquistar e construir um império gigantesco. ” (Corasin, 2005, p. 276)

Para a autora, o povo constituía a totalidade dos cidadãos romanos e a fórmula da república *senatus populus que romanus*, SPQR, “o senado e o povo romano” traduzia a síntese do Estado. No que se refere aos critérios para a participação na república a autora nos mostra que:

Na República, participar da vida cívica significa tomar parte nas atividades da guerra e dos deveres militares, contribuir para a fiscalidade, receber eventuais distribuições públicas, ter parte nas decisões tomadas em comum nas assembleias; implica uma série de ações que conferem sentido ao conceito de cidadão. (Corasin, 2005, p.277)

Ou seja, para obter participação na vida cívica os cidadãos deveriam cumprir as exigências mencionadas acima para, a partir disso, serem considerados bons cidadãos. Ao descrever o que é ser cidadão na república romana a autora profere a seguinte afirmação:

Ser cidadão é muito mais do que ter um simples *status* jurídico, é uma espécie de ofício e até um modo de vida. O *ius civile*, o direito de cidadania romano, significa que os que o detêm terão suas relações familiares, patrimoniais e comerciais reguladas segundo um direito comum e seus delitos ou *lites* serão julgados segundo esse direito. A existência de leis para todos os cidadãos é o fundamento, embora nem todos tenham exatamente os mesmos direitos; as desigualdades são derivadas da situação de cada um no concernente ao patrimônio e à posição. O *civis optimo iure*, o cidadão completo, dispõe do direito de voto (*ius suffragii*) e do direito de ser eleito magistrado (*ius honorum*). A vida cívica é o conjunto dos direitos e deveres comuns a todos os cidadãos, sendo regulada por regras consuetudinárias. As vantagens da vida comum implicam, por outro lado, sacrifícios: o *onus*, os encargos, as obrigações. Esses não são conceitos abstratos e filosóficos, mas parte da vida diária. Em troca do que recebe, o cidadão deve responder, quando necessário, para a defesa e manutenção da *res publica*. Portanto, ele é devedor em três aspectos: nos deveres militares, nos deveres fiscais e, por fim, na participação das deliberações políticas e no exercício de certos cargos. O cidadão é um soldado que pode ser mobilizado a qualquer momento quando preciso, um contribuinte e um eleitor. Sobre o cidadão recai o *tributum*, o imposto direto, mas cobrado somente na ocorrência de despesas extraordinárias, geralmente para cobrir o custo da guerra. O cidadão de primeira classe pode, eventualmente, ser também um candidato a determinadas funções. (Corasin, 2005, p.277)

Em outras palavras, podemos perceber, no fragmento acima, que ser cidadão está muito acima do que ela considera um simples *status* jurídico, pois ao se tornar um cidadão romano, o indivíduo mantém um novo ofício e um novo modo de vida, que significa que o sujeito terá suas relações patrimoniais, comerciais e familiares, afinadas segundo um direito comum e seus delitos ou *lites* serão julgados segundo esse direito.

Percebemos que, “o *civis optimo iure*, o cidadão completo, dispõe do direito de voto (*ius suffragii*) e do direito de ser eleito magistrado (*ius honorum*) ” e a vida cívica é o conjunto dos direitos e deveres, regulados por regras consuetudinárias que são comuns a todos os cidadãos. Nesse sentido, o cidadão romano é devedor ao Estado em três aspectos: nos deveres fiscais, deveres militares e, por fim, na participação das deliberações políticas e no exercício de certos cargos. Ou seja, segundo a autora, o cidadão é uma espécie de soldado que pode ser convocado a qualquer momento quando o Estado precisar e um eleitor ou contribuinte. Nesse sentido, recai sobre o cidadão o imposto direto, que é cobrado na ocorrência de despesas extraordinárias, como por exemplo para cobrir o custo da guerra.

Podemos perceber que os romanos tinham um sistema eleitoral estruturado e sólido. A massa de cidadãos participa pouco da atividade diretiva, uma vez que são excluídos da minoria governante, encarregada dos comandos militares, das magistraturas e que engloba os membros do senado pelo fato desses espaços serem ocupados, em sua grande maioria pelos patrícios. Contudo, dentro do sistema republicano e Roma todos os cidadãos são eleitores e participam de forma direta da aprovação das leis nas assembleias do povo e da escolha de magistrados, mesmo que o voto se apresente mais eficaz para os mais ricos.

No que se refere o sistema eleitoral na república Romana, apresentamos essa questão da seguinte forma:

O sistema romano era baseado em uma operação fundamental, o *census*, na qual eram levados em consideração inúmeros fatores determinantes: a idade, o sexo, a origem, o local de nascimento, a família, o mérito e a riqueza dos cidadãos. Esses critérios definem a opinião de todos sobre cada um e a posição de cada um na comunidade. O censo, ou seja, o recenseamento dos cidadãos era realizado periodicamente pelos magistrados encarregados, os censores, que distribuem a cada um o papel exato a ser desempenhado na vida cívica: o posto no exército, o montante do tributo a ser pago, mas também o grau de participação nas deliberações políticas e o acesso às honras da cidade. Os *honores* (as dignidades) e os *onera* (os encargos ou obrigações) eram distribuídos proporcionalmente. Os encargos militares e fiscais recaíam mais pesadamente sobre os mais ricos, poderosos e bem-nascidos; os que têm algo a defender são os bons soldados e contribuintes leais. Em compensação, nas assembleias, eles têm mais influência. Esses são os princípios que podem nos parecer pouco democráticos, mas é preciso lembrar que a República olhava com desconfiança a igualdade entre os cidadãos, uma vez que estes ocupavam posições diferentes e desiguais (Corasin, 2005, p. 278)

Em outras palavras, podemos dizer que sistema eleitoral romano estava fundamentado no *census*, um sistema que leva em consideração os fatores como: a origem, o local de nascimento, a família, a idade, o sexo, o mérito e a riqueza dos cidadãos. Esses critérios decidem a opinião de todos sobre cada um e a posição de cada um na sociedade romana. Como soldado e contribuinte, o cidadão romano é dotado de iniciativa e autonomia, logo, ele não é um sujeito passivo que obedece simplesmente; como parte do *populus Romanus*.

Para participar das assembleias, é obrigatório ao cidadão romano deslocar-se até Roma. As assembleias romanas deliberam sobre um conjunto de decisões como por exemplo: na votação de leis ou plebiscitos sobre os mais variados pontos (como a declaração de guerra, e ratificação de tratados de paz); em julgamentos criminais para certos delitos; e na concessão de cargos públicos, por intermédio das eleições dos magistrados.

No sistema político romano as eleições eram anuais, uma vez que todo ano era necessário eleger cerca de quarenta magistrados regulares. Além disso, para além dessas assembleias eleitorais, existia ainda as sessões nas quais eram feitos os julgamentos de processos e a votação de leis como destacaremos no fragmento a seguir:

Para aprovação de um projeto de lei é necessário esperar antes da votação pelo menos o prazo de três *nundinae*, o intervalo durante o qual se realizam três feiras em Roma; o povo se reúne em assembleias preparatórias, as *contiones*, convocadas com o objetivo de permitir ao autor do projeto defender a sua proposta e debater com seus adversários. Tudo isso exige a presença dos cidadãos durante vários dias no centro de Roma. O cidadão participante e assíduo deve se deslocar até o fórum, pois a praça da cidade é o centro da vida pública. Para fazê-lo, deve deixar seus afazeres e enfrentar uma viagem, uma vez que a maioria vive em suas propriedades rurais, fora da cidade. É evidente que, para os mais abastados, é mais fácil do que para os pequenos proprietários. Como o comparecimento não é obrigatório, a participação é muito maior entre os ricos. Se Roma ampliou muito seu quadro de cidadãos, cuidou também para que os cidadãos de primeira classe tivessem o controle das decisões nas assembleias, para evitar o peso excessivo da massa. Para isso servia o sistema de votação, no qual os votos não eram contados individualmente, mas por centúrias ou por tribos. Os cidadãos de primeira classe e os cavaleiros, com maior fortuna, dispunham de grande número de centúrias; votavam em primeiro lugar e quando a maioria de votos era obtida, cessava a votação (Corasin, 2005, p. 279)

Tomando como ponto de reflexão o trecho acima, podemos perceber que em Roma para que um projeto de lei fosse aprovado era preciso esperar três dias antes da votação. Também era exigida a presença dos cidadãos durante vários dias no centro romano. A autora nos mostra que o cidadão que deseja participar da assembleia deve se deslocar até o fórum, uma vez que a praça da cidade é o centro da vida pública. Além disso, é possível perceber que o deslocamento até o local de votação é mais propício, por assim dizer, aos patrícios, uma vez que eles obtêm maiores condições de deixar seus afazeres e enfrentar uma viagem, já que a maioria vive em suas propriedades rurais, fora da cidade. Fica claro que, para os mais abastados, é mais fácil do que para os pequenos proprietários. Outro ponto importante

apresentado no excerto é o fato de o comparecimento nas assembleias não ser obrigatório, o que ocasiona uma participação maior entre os mais abastados.

Dentro desse contexto sobre as eleições para os cargos públicos e as principais funções da assembleia a autora nos chama atenção para o fato de nas assembleias populares no final da República as eleições dos magistrados e a votação da legislação ocorrerem pelo menos sete vezes por ano, ocupando cerca de quinze dias, em diferentes datas.

É importante frisar que, inicialmente o voto era oral e o eleitor era nominalmente chamado diante do *rogator* e respondia à pergunta do presidente da assembleia, podendo ser facilmente intimidado diante dos magistrados, que eram os homens influentes da época. Em seguida, o voto passa a ser escrito para leis, julgamentos e eleições, conhecido como voto *per tabellam*, este somente foi introduzido nos fins do século II a.C., com o objetivo de assegurar o voto secreto e a liberdade do cidadão votar sem interferência dos poderosos, como destacaremos a seguir:

Para comemorar a chamada “lei tabelaria”, que introduziu o voto secreto, foram emitidas moedas com imagens de cenas de votação, onde figura um cidadão depositando a sua *tabella* diante do magistrado. Para garantir ainda mais a privacidade do voto, foram também criadas passarelas, pelas quais o eleitor chegava à tribuna, subindo alguns degraus, até as urnas. O voto na Antiguidade não era propriamente um processo democrático, pela existência das classes censitárias, mas garantir a liberdade de voto foi considerado em Roma uma medida popular. Claro que havia também corrupção; mas processos de controle, como passarelas estreitas que conduziam às urnas para impedir que alguém olhasse ao lado do cidadão, a contagem dos votantes mediante fichas individuais, as vigilâncias na contagem por fiscais foram medidas que permitiram o desenvolvimento, entre 133 e 40 a.C., de uma legislação favorável à plebe. As *tabellae* dadas ao cidadão para votar eram pequenas tábuas recobertas de cera, nas quais se escrevia com um estilo o nome do candidato. Para os julgamentos elas vinham com a letra A para *absolvo* e D para *damno*; o votante cancelava uma das letras. Procedia-se depois à apuração, que era bastante demorada, durando pelo menos cinco horas; mas geralmente levava um dia inteiro para que se proclamassem os resultados. Durante o período que precedia a eleição, aquele que pretendia uma magistratura circulava pela cidade com sua toga alvejada; daí ser conhecido como *candidatus*, aquele que estava “vestido de branco”; ir ao mercado e locais vizinhos, pedir o apoio dos amigos, convencer o eleitor a comparecer à assembleia, tudo era parte do esforço para ser eleito. [...]. As assembleias por tribos podiam ser convocadas para o interior do *pomério*, reunindo-se no fórum ou outro local, como o Capitólio, que não são locais extensos para comportar todos os cidadãos. Mas sabemos que, em fins do século II a.C., por vezes, o fórum ficou totalmente ocupado pelo povo; os que não encontraram lugar, em 124 a.C., ocuparam a área em torno, subindo em telhados e varandas. Os cidadãos rurais menos abastados, ligados ao calendário agrícola, enfrentavam maiores dificuldades para comparecer às assembleias; os eleitores urbanos estavam mais disponíveis. Para atrair o eleitor à cidade era preciso convencê-los a enfrentar o incômodo da viagem; mas, sem dúvida, quando estavam em discussão questões importantes, como uma lei agrária, o número de cidadãos presentes devia ser considerável. Os cidadãos mais ricos, das primeiras classes censitárias, eram mais assíduos e participantes, pois muitos tinham casa em Roma e não trabalhavam pessoalmente suas terras. (Corasin, 2005, p. 280-281)

Podemos perceber que na lei tabelaria que instituiu o voto secreto, foram criadas moedas que portavam as imagens de cenas de votação, para garantir ainda mais a privacidade

do voto. Também foram também designadas passarelas, pelas quais o eleitor chegava até as urnas. O voto na Antiguidade não era propriamente um processo democrático, pela existência das classes censitárias, mas garantir a liberdade de voto foi considerado em Roma uma medida popular. No exemplo mencionado acerca dos julgamentos a autora nos mostra que para os julgamentos moedas vinham com a letra A para absolver e D para *damno* e cabia ao votante cancelar uma das letras.

Outro ponto importante é que durante o período anterior a eleição, aquele que pretendia uma magistratura circulava pela cidade com sua toga branca era conhecido como *candidatos*. Para atrair o eleitor até a cidade era necessário convencê-lo a encarar o incômodo da viagem, o que normalmente era feito quando estavam em discussão questões importantes como por exemplo, uma lei agrária, o número de cidadãos presentes devia ser considerável.

O sistema político romano demandava um mínimo de competência para as várias atividades que englobam: competência financeira, jurídica, diplomata e militar. A vida cívica na média e tardia República formam um todo orgânico, com uma lógica interna. Há uma relação entre a segurança e grandeza da coletividade e a de cada um dos seus componentes.

A cidade engloba os espaços comuns aos seus homens: o fórum, os templos, pois a religião é parte integrante da vida cívica e os tribunais. Todos esses aspectos da vida cívica formam um todo, sendo o essencial da vida em sociedade. As obrigações de um cidadão não são impostas de fora; formam parte de um contrato implícito que liga entre si os cidadãos livres. Todas as obrigações cívicas constituem uma forma de liberdade.

A cidade organiza-se em torno do princípio central, o censo, com o objetivo de repartir os direitos e deveres, os encargos e os benefícios de cada um, no interesse de todos. Cada cidadão, dentro da hierarquia oficial, tem um lugar e papel perfeitamente definidos. O censor organiza a hierarquia da cidade, criando uma igualdade “geométrica” ou “proporcional”, estabelecendo uma relação entre os deveres, a responsabilidade política e o lugar dentro da hierarquia. Aos ricos e nobres cabe maior peso fiscal e militar, mas também o papel principal nas decisões e no governo. Os pobres têm a desvantagem do ponto de vista da fortuna, mas são aliviados desses encargos e responsabilidades.

Entender essa importante sociedade e o funcionamento dos principais órgãos responsáveis pelo bom andamento da república em Roma nos permite passar para a próxima fase que consiste em investigar como Cícero apresenta a república e a singularidade do olhar desse pensador acerca desse regime de governo. Isso porque as obras de Cícero apresentam muitas referências a esses estudos filosóficos e todas são muito bem trabalhadas no caráter pedagógico do discurso. Suas produções caminham por vários temas e são um famoso

conjunto de raro valor para entendimento do contexto romano e suas perspectivas social, cultural e política, além de uma abordagem histórica de Roma. Além disso, o pensador nos chama atenção por ser bastante referenciado nos compêndios de história universal que foram trabalhados no ensino secundário brasileiro na segunda metade do século XIX e início do XX.

Diante dessa perspectiva, passaremos agora a demonstrar que Cícero que tinha muito interesse e admiração pelas unidades políticas romanas não baseado-as em questões que trabalhassem com heróis e mitos, mas, sim, um lento processo de construção e criação de uma prática de bases para a criação de uma política própria. E ao longo do tempo esses mecanismos foram sendo melhorados tanto por questões internas quanto pelas guerras travadas ao longo da República. Lembrando que isso também representa uma construção de Cícero acerca desse contexto.

4.2 Cícero e seu olhar para a república romana.

Na esfera da História Intelectual os debates sobre as interpretações empíricas das fontes textuais para formação do raciocínio crítico vêm sendo de amplo diálogo nas últimas décadas. Sendo assim, ao fazermos juízo da documentação literária antiga e de suas narrativas, cabe entender que a História, enquanto “experiência”, nos é, em larga escala, acessível mediante uma linguagem constituída a partir dos parâmetros de um discurso escrito. Logo, esta “experiência” projetada é variada e associa-se aos diferenciados discursos presentes na linguagem escrita (WHITE, 1991). Nesse sentido, entendemos que a interpretação de um texto não se limita a absorver uma realidade que estaria inserida no discurso do autor, na sua esfera semântica, representativa e ideológica, mas implica também as estruturas possíveis para além do pensamento do mesmo. Assim, cabe salientar a importância do contexto no qual está inserido o discurso, levando em consideração os aspectos econômicos, sócio institucionais, políticos, além de todos referenciais possíveis para a ação interpretativa. Nesse caso, ao escolhermos a obra de Cícero como fonte interpretativa para compreender a república romana, o fazemos devido a sua importância e destaque desse autor nos compêndios selecionados para esse trabalho. Como podemos exemplificar através do excerto retirado de Victor Duruy (1865) como podemos ver a seguir:

Cícero, porém, homem novo, tinha necessidade de um apoio, procurou pois o de Pompêo, e contribuiu para que se decretassem poderes extraordinários. A depois conhecendo o fim a quem elle tendia procurou formar o partido das pessoas honestas que tinham por missão defender a república, seu consulado pareceu a realização d’esse designio. (Duruy, 1865, p. 113)

Percebemos nos compêndios de História Universal oitocentistas, que Cícero é apresentado como um defensor da república romana, como visto anteriormente. Por este motivo, entendemos que um texto não se limita ao seu particular discurso, iniquamente a visão literal do autor, mas implica na interação com o contexto em que a obra se insere. Portanto, é de considerável importância compreender que o contexto se complementa ao texto, sendo ambos suplementares entre si, onde há adição, substituição e supressão de faltas e ausências mútuas, produzindo materiais suficientes para a criação do processo de interpretação ou usos do passado. Esta interpretação é possível, pois a História não tem uma linguagem especial e propriamente sua, já que o alcance do contexto não se dissocia da análise textual, e por parte desta, o contexto é transformador e/ou transformável, exportador e/ou exportável. Nessa perspectiva, sendo a obra literária de Marco Túlio Cícero, *República*, uma estrutura textual que remonta ao período histórico da antiguidade, entendemos que os problemas de análise epistemológica referentes ao contexto e texto se tornam mais questionáveis aquando do período da elaboração do escrito.

Os usos e as escolhas dos pensadores oitocentistas, autores dos compêndios investigados, demonstra um lugar de fala e entendimento sobre o passado e sobre a república romana que lhes é próprio. Os usos e particularismos dos textos antigos nos levam a considerar as dificuldades impostas por um passado onde a fonte textual era escassa e suas edições contemporâneas tenham sobrevivido aos percalços do peculiar zelo eclesiástico durante a Idade Média. Todavia, tais complicações não exime o fato de que a narrativa antiga seja portadora de um referencial epistemológico, pois a partir do exercício de significação do texto em si, é de fato possível ultrapassar este limite epistemológico, e, portanto, acordar a dimensão factual e literal da mensagem transmitida à esfera da interpretação e imaginação do texto lido.

Na busca por entendermos as questões que permeiam o universo da república romana, a partir desse momento, iremos nos debruçar sobre a obra de Cícero *Da República*. Mas antes de começar traremos a biografia do autor para melhor apresentá-lo ao nosso leitor e para que possamos refletir sobre a singularidade de seu olhar sobre a república romana, tema esse tão caro para nossa narrativa. Dessa maneira iniciamos dizendo que:

Marco Túlio Cícero nasceu em Arpino, no ano 106 a. C. Sua mãe, Hélvia, pertencia a uma família humilde, mas de boa reputação. Quanto a seu pai, divergem as opiniões dos biógrafos, pretendendo uns que ele tenha nascido na loja de um pisoeiro que o educou, e outros fazendo-o descender de Tulo Átio, que combatera valorosamente contra os romanos. [...] O nome de Cícero tem uma origem pitoresca: em latim, *cicer* significa "grão-de-bico", e assim fora apelidado um seu antepassado em virtude de ter no nariz uma protuberância cuja forma lembrava a do grão-de-bico. [...] Mais tarde, quando questor na Sicília, Cícero mandou gravar, num vaso de prata que iria oferecer

aos deuses, os seus dois primeiros nomes, Marcus Tullius, e, no lugar do terceiro, um "grão-de-bico". [...] admirado e estimado, possuía amigos por toda parte, não havendo lugar na Itália em que não fossem numerosos. Contudo, a sua vaidade e, sobretudo, as frases irônicas e mordazes de que frequentemente usava para ferir os que ousavam fazer-lhe sombra, acarretaram-lhe uma reputação de malignidade.[...] Como cônsul, o maior triunfo político obtido por Cícero foi a repressão fulminante da conspiração de Catilina, cujos partidários ele mandou prender e, em seguida, fez executar em sua presença e na de todo o povo. As suas famosas Catilinárias, pronunciadas no senado, valeram-lhe o título de "pai da pátria". Cícero era, então, o homem mais querido e de maior autoridade em Roma.[...] Conta Plutarco que, tendo Cícero se encarregado da defesa de Quinto Ligário, acusado de ter pegado em armas contra César, disse este aos seus amigos: - "Que impede que deixemos Cícero falar? Há muito tempo que o ouvimos. Quanto ao seu cliente, é um homem mau e meu inimigo: está julgado." No entanto, a defesa feita por Cícero foi tão brilhante que perturbou o próprio César, fazendo-o tremer de emoção, e Ligário foi absolvido. Instaurada a autocracia de César, retirou-se Cícero da vida pública, passando a ensinar filosofia no seu retiro de Túsculo e só raramente indo a Roma para prestar homenagens ao ditador. Era seu projeto, igualmente, escrever uma história da Itália, mas os múltiplos afazeres e as preocupações domésticas que se seguiram ao seu divórcio, impediram-lhe a realização desse desejo. Separando-se de Terência, sua mulher, casou-se em seguida com Publília, jovem cuja beleza e fortuna o seduziram. [...] Em Ástira, Cícero, encontrando um navio, embarcou e foi até Círcu, mas aí, mudando totalmente de resolução, quis voltar a Roma, onde esperava contar com a benevolência de Otávio. Caminhou a pé alguns quilômetros e, sempre hesitante, tornou ao ponto de onde partira e regressou a Ástira, dirigindo-se, no dia seguinte, para Caieta (hoje, Gaeta), onde possuía um domínio. A sua aflição era enorme e, para tirá-lo da situação penosa em que se achava, os seus criados resolveram levá-lo numa liteira em direção ao mar. Foi quando, a meio caminho, chegaram os seus assassinos, Herênio e Popílio, e o degolaram, tendo o próprio Cícero estendido corajosamente a cabeça, ao mesmo tempo que pronunciava estas palavras: *Moriar in patria soepe servata* ("Morra eu na pátria que tantas vezes salvei") [...] Morreu no ano 43 a. C., aos sessenta e três anos de idade., etc. (Cícero, *Da república*, p. 02-05)

De acordo com Néelson Jahr Garcia tradutor da obra *Da República* de Cícero nossa fonte em questão, começaremos nosso escrito apresentando a biografia do autor e gostaríamos de salientar que para esse subtópico iremos falar sobre a concepção de república a partir da obra *Da República* escrita por Cícero, em seguida, apresentaremos as ideias principais contidas em cada um dos livros, para entender como a narrativa de Cícero inspira os pensadores brasileiros no período da segunda metade do século XIX e início do século XX.

Gostaríamos de salientar que o principal foco desse momento de escrita é demonstrar a participação política popular, que será objeto de crítica nos compêndios, que exalta formas de governo mais centralizadoras e menos democráticas. Na obra ciceroniana, é retratada a vida política latina, que de geração em geração foi sofrendo alterações. A história ocorre em 129 a. C. ano da morte de Cipião Emiliano, durante as Férias Latinas. O autor apresenta um diálogo entre oito personagens de mais do que uma geração e diferentes níveis etários, nomeadamente Cipião Emiliano, Gaio Lélcio o Sábio, Mânio Manílio, Lúcio Fúrio Filo, Espúrio Múmio, Quinto Élio Tuberão, Quinto Múcio Cévola Áugure, Públio Rutílio Rufo e Gaio Fânio.

O personagem a que Cícero apresenta de forma mais relevante e central em seu escrito é Públio Cornélio Cipião Emiliano Africano Numantino (185/184-129), filho de Lúcio Emílio Paulo Macedônio e neto adotivo de Públio Cornélio Cipião Africano Maior. Cipião Emiliano ou Africano Menor foi, também ele, uma figura incontornável da história de Roma, dado ter revelado muito jovem o seu mérito militar e político. Teve uma morte misteriosa, tendo talvez sido assassinado ou recorrido ao suicídio. Ao longo do diálogo, os seus interlocutores procuram encontrar a melhor constituição. Assim sendo, são apresentados três tipos de constituição, bem como as suas vantagens e desvantagens, ao criarem novos tipos. A melhor, segundo Cícero, é uma constituição mista, que resulta da junção das três formas simples.

Os Cipiões, família importante do período republicano, podem figurar como primeiro exemplo do poder pessoal em detrimento das instituições municipais, pois já antes de 180 a. C. Cipião Africano, o vencedor de Aníbal, exercera magistraturas em idades precoces e proibidas pelas leis que regulavam o *cursus honorum*, infrações semelhantes cometeu também Cipião Emiliano em 147 a. C. e 134 a. C. (Alföldy, 1987, p. 74). As reações dos demais grupos senatoriais contrários ao crescimento do poder do Cipiões podem ser percebidas na *Lex Villia annalis*, criada justamente para frear a ascensão dos mais ambiciosos (Alföldy, 1987, p. 74) e para resguardar as tradições, pois o respeito às leis da *res publica* atestava a *virtus* do homem político enquanto ~~que~~ a transgressão feria a reverência ao *mos maiorum* e por isso punha em risco a *libertas* dos demais cidadãos. Assim iniciava-se o desgaste dos valores ancestrais, desgaste que, apesar das transformações inexoráveis, incitava sua preservação e seu retorno durante os últimos tempos da República.

É importante destacar que Cícero nos apresenta em sua narrativa um dos mais importantes pilares do pensamento romano de sua época. Suas concepções jurídicas, religiosas, morais e filosóficas são apresentadas com respeito e admiração por seus contemporâneos e o são até nossos dias. Em sua obra "Da República" – que não apresenta a conclusão de seu pensamento por ser um texto inacabado – Cícero defende, como sistema político ideal, um modelo misto de aristocracia e de governo popular. É possível perceber que o pensador busca analisar, discutir e refletir sobre esse governo, fundamentando suas ideias transmitidas através do diálogo.

O autor apresenta dessa maneira temas sobre as características do verdadeiro homem público, o culto do lar doméstico e da família, igualdade de direitos, tirania, a dissolução dos costumes gregos e romanos. Cícero constrói sua narrativa em seis livros e apresenta sua concepção sobre o tema da melhor constituição. Ao analisarmos o texto de Cícero percebemos que ele apresenta nos livros I, II e III, sendo o primeiro o mais extenso, a

discussão sobre a situação política romana analisando as tipologias governamentais possíveis para diagnosticar a crise de finais do século I a. C.

O autor fundamenta o seu pensamento através de seu *alter ego* Cipião que propõe comentários mais convincentes tendo por base sua experiência militar e política incrustada na tradição e nos valores do homem rústico. Tendo como principal atributo a retórica dos outros interlocutores, Cipião, eleito o mais capacitado para conduzir o diálogo, apresenta os três tipos principais de governo que predominam nas grandes sociedades. Logo em seguida, Cipião começa abordar a categoria ‘república’ enquanto ‘coisa do povo’, onde reúne a fundamentação jurídica necessária para funcionalidade do todo. Nesse sentido, ele esclarece que a ordem pública é determinada pelas normativas jurídicas que fortalecem a unidade comum. Cícero propõe o estimar da vida em sociedade contrariando o isolamento e o viver errante dos homens, onde a república é diagnosticada como fundamental para o desenvolvimento do apoio mútuo.

No Livro I, logo na introdução, o autor critica os filósofos que defendiam uma vida afastada da atividade pública. A participação na vida pública é, portanto, um dever. De acordo com suas palavras:

Uma arte qualquer, pelo menos, mesmo quando não se pratique, pode ser considerada como ciência; mas, a virtude afirma-se por completo na prática, e seu melhor uso consiste em governar a República e converter em obras as palavras que se ouvem nas escolas. Nada se diz, entre os filósofos, que seja reputado como são e honesto, que não o tenham confirmado e exposto aqueles pelos quais se prescreve o direito da República. De onde procede a piedade? De quem a religião? De onde o direito das gentes? E o que se chama civil, de onde? De onde a justiça, a fé, a equidade, o pudor, a continência, o horror ao que é infame e o amor ao que é louvável e honesto? De onde a força nos trabalhos e perigos? Daqueles que, informando esses princípios pela educação, os confirmaram pelos costumes e os sancionaram com as leis. Perguntando-se a Xenócrates, filósofo insigne, que conseguiam seus discípulos, respondeu: "Fazer espontaneamente o que se lhes obrigaria a fazer pelas leis". Logo, o cidadão que obriga todos os outros, com as penas e o império da lei, às mesmas coisas a que a poucos persuadem os discursos dos filósofos, é preferível aos próprios doutores. Onde se poderá encontrar discurso de tanto valor que se possa antepor a uma boa organização do Estado, do direito público e dos costumes? Assim, julgo preferíveis as cidades magnas e dominadoras, como as denomina Ênio, aos castelos e praças fortes; creio, igualmente, que, aos que governam a República com sua autoridade, se deve antepor a sabedoria dos peritos em negócios públicos. (Cícero, *Da república*, Livro I. 2)

Nesse livro, a narrativa de Cícero é construída a partir de um diálogo entre Públio Cornélio Cipião e outras célebres personalidades do passado romano em 129 a.C que já foram mencionadas anteriormente. A narrativa ocorre durante um feriado, em uma das casas de Cipião, um modelo que foi inevitavelmente comparado à República de Platão. Entretanto, Cícero adiciona ao diálogo um texto preambular escrito por sua própria voz. Entender esse ponto é fundamental para a compreensão das intenções do autor durante o livro, pois em sua

narrativa o autor inclui o diagnóstico que estava sendo construído e até mesmo nos fornece indícios de onde se encontrariam as soluções para os problemas da república - principalmente a partir da clássica oposição entre vida ativa e vida contemplativa.

Embora Cícero seja um óbvio partidário do estudo especulativo e da busca pela virtude, ele ressalta que ela de nada serve, se não for usada para o bem-estar da sociedade, pois para ele a virtude reside totalmente em seu uso prático. O que segue é uma exortação da vida política virtuosa. A intenção de Cícero está em salvar a república daqueles que buscavam destruí-la, consciente até mesmo do perigo de vida que isso poderia acarretar.

Deste modo, a república representa para o autor como meio fundamental para o desenrolar da sociabilidade, permitindo, deste modo, a extensão da vida em comuns domicílios, desde incipientes aglomerados urbanos à vida social em cidades.

Assim, não deve o homem atribuir-se, com virtude, sua sociabilidade, que é nele intuitiva. Formadas assim naturalmente, essas associações, como expus, estabeleceram domicílio, antes de mais nada, num lugar determinado; depois, esse domicílio comum, conjunto de templos, praças e vivendas, fortificado, já pela sua situação natural, já pelos homens, tomou o nome de cidade ou fortaleza. (Cícero, *Da república*. Livro I. 26)

Na sequência do texto, o autor discute diferenciadas tipologias de governabilidade. A primeira forma de governo exposta por Cipião é a monarquia, que o autor define pela conferência de poder instituída a um só homem, denominado rei. Nesse modelo de constituição uma parte significativa da população não exerceria o direito comum permanecendo à margem dos negócios públicos. Para Cícero, a aceitação da monarquia é variável, tendo encontrado na Pérsia, na época em que Ciro fora monarca, um indicativo de normalidade.

Em contrapartida, Cícero alude à volubilidade na sucessão de monarcas, pois ao mesmo tempo em que um rei possa ser afável e tolerável, como no caso de Ciro, outro possa ser seu contraste: “Depois de um rei tolerável, e mesmo digno de amor, Ciro, por exemplo, aparece como para legitimar seus escrúpulos, o tirano Faláride, tipo odioso, ao qual os reis podem se assemelhar com demasiada facilidade” (Cícero, *Da república*, Livro I. 28)

Na sequência, Cícero trata da aristocracia mostrando esse modelo como uma forma de governo onde o poder e a autoridade são exercidos por alguns cidadãos. Na aristocracia o povo está privado de qualquer meio de decisão e ação, fazendo-se ativo nas eleições que escolhem seus representantes, sendo esta sua principal funcionalidade.

A terceira constituição de governo é a democracia, onde sugere assentar o poder na soberania popular. Nessa forma de governo Cícero indica que mesmo o povo mais moderado e sábio não consegue conter os males da igualdade, uma vez que suas consequências

desencadeiam medidas sociais e políticas que geram a desigualdade social. Esta afirmação é defendida pelo personagem Cipião quando afirma que na igualdade não há deterioração que distinga o verdadeiro mérito, sendo, portanto, importante salientar que não existe diferenciação de mérito para quem se doa para o Estado.

Nesta racionalidade, se exercido o mérito, com pesos iguais e doações desniveladas, causaria situações de incontrolável caos, suscitando a impossibilidade de governança popular. Portanto, se o poder estiver na mão do povo, na defesa da liberdade, essa liberdade se corromperá e o governo democrático desvencilhará para caóticas situações geradoras de profundas crises, originando, por fim, o caos sociopolítico e econômico. Em suas palavras o autor nos diz:

Quanto à igualdade de direito ou da democracia, é uma quimera impossível, e os povos mais inimigos de toda dominação e todo jugo conferiram os poderes mais amplos a alguns de seus eleitos, fixando-se com cuidado importância das classes e no mérito dos homens. Chegar, em nome da igualdade, à desigualdade mais injusta, colocar no mesmo nível o gênio e a multidão que compõem um povo, é suma iniquidade a que nunca chegará um povo em que governe os melhores, isto é, numa aristocracia (Cícero, *Da república*, Livro I. 34).

Nessa perspectiva, o autor explica o surgimento da aristocracia a partir da monarquia, sendo que esta condiciona a ignorância da população reduzindo a governabilidade à um seleto grupo de eleitos. Por conseguinte, a aristocracia, numa condição de intermediação, assegura o bem-estar do povo ao mesmo tempo que vigia o Estado e cuida da tranquilidade de todos. Em contrapartida, este quadro favorável dificulta a igualdade de direitos, fator que dificulta indicativos democráticos. Para Cícero, na democracia, igualmente as outras formas de governo, manifestam-se certas debilidades, onde a busca pela igualdade gera a desigualdade, pois o povo é incapaz de se autogovernar. De acordo com os dizeres de Cícero as “três formas de governo, não as considerando desordenadas e em confusão, mas na sua normalidade; e, no entanto, cada uma tem todos os defeitos que indiquei e outros muitos, pois todas arrastam a funestos precipícios” (Cícero, *Da república*, Livro I. 28).

Para Cícero a congregação humana, por consequência, é vista como natural. A influência para isso pode se originar tanto de Aristóteles quanto do estoicismo. De acordo com seu pensamento a república seria uma forma de governo mais adequada pois essa teria de ser governada e regida por um órgão de governo para ser duradoura. Esse órgão de governo deve ser confiado a um só, ou a alguns escolhidos, ou deve ser assumido pela multidão e por todos. Em consequência, quando a totalidade dos assuntos está nas mãos de um único, a esse único chamamos rei, e reino a essa forma de constituição. Quando, porém, está nas mãos de pessoas escolhidas, então diz-se que tal cidade é regida pela vontade dos ‘aristocratas’.

Porém, é uma constituição popular – é assim que lhe chamam – aquela em que tudo reside no povo (Cícero, *Da república*, Livro I.).

Percebemos que Cícero argumenta, na própria definição, a tese de Políbio e, contemporaneamente, de Lucrécio, provavelmente célebre em Roma, de que os seres humanos se juntavam por fraqueza ou medo, seguindo um líder autocrático mais forte. Mas, ao mesmo tempo, o seu argumento tem um objetivo mais importante: apontar que a razão e o direito natural são produtos da própria agregação dos homens. A intenção do autor é, afinal, afirmar que o pilar fundamental da justiça em uma república reside na razão e na natureza, não na força ou no medo. Esse argumento, que parece despretensioso e resumido a uma única linha, trará consequências para a teoria de Cícero mais adiante pois o autor ao afirmar que a coisa pública é a coisa do povo alega que a república é algo que pertence ao povo.

Um ponto interessante na obra do autor é o fato de ele inserir a própria voz no preâmbulo de um texto cuja narrativa se passava quase um século antes. Podemos perceber que essa escolha não foi uma escolha ocasional. Cícero estava com isso afirmando que os problemas tão notórios da República Romana de sua época já existiam (ou começavam a surgir) nos anos finais da vida de Cipião, como, por exemplo, o autor mostra que teria ocorrido através da atuação dos irmãos Graco. Logo nos primeiros momentos do diálogo isso fica claro. Quando Lélcio, o Sábio, aproximar-se da casa de Cipião, ele nota que os homens ali reunidos conversavam sobre o fato de terem visto dois sóis no céu de Roma. Insatisfeito com o caráter especulativo da conversa, logo trata de tirá-la do plano astral e trazê-la para a realidade política da cidade. “Como é que o neto de Lúcio Paulo”, ele começa meio aborrecido, “me pergunta por que é que foram avistados dois sóis e não pergunta por que é que numa única república existem dois senados e já como que dois povos? ” Assim Lélcio marca o misticismo da república que existia em sua época e continuaria existindo na época de Cícero.

Uma divisão que é, em sua interpretação, vertical; ou seja, não é uma questão de classe, de patrícios contra plebeus: são dois patriciados e dois povos distintos em uma única república. Dessa forma, Cícero se mostra como alguém que escreve sob o conhecimento que foi produzido na Grécia, mas, ao mesmo tempo, sem perder suas características romanas. Ser uma simples emulação de Platão - ou apenas um filósofo derivativo - nunca foi seu plano, e aqui ele busca marcar a consolidação de uma filosofia política distintamente latina. Então, com os cuidados necessários apresentados, Cipião busca responder à indagação de Lélcio. (Cícero, *Da república*, Livro I. 11-14).

No livro II, é apresentada a excelência da Constituição Romana, proveniente do engenho de muitos como Cícero narra no fragmento que mostraremos a seguir:

Como Cipião visse todos ansiosos por ouvi-lo, tornou a tomar a palavra desta forma: - "Começarei por um pensamento do velho Catão, a quem muito amei e admiro singularmente, [...] costumava dizer que nossa superioridade política tinha como causa o fato de que os outros Estados nunca tiveram, senão isolados, seus grandes homens, que davam leis à sua pátria de acordo com seus princípios particulares; Minos em Creta, Licurgo na Lacedemônia, e, em Atenas, teatro de tantas revoluções, Teseu, Dracon, Solon, Clístenes e tantos outros, até que para reanimar seu desalento e debilidade achou Demétrios, o douto varão de Falero; nossa República, pelo contrário, gloriosa de uma longa sucessão de cidadãos ilustres, teve para assegurar e afiançar seu poderio, não a vida de um só legislador, mas muitas gerações e séculos de sucessão constante. Nunca, acrescentava, se encontrou espírito tão vasto que tenha abarcado tudo, e a reunião dos mais brilhantes gênios seria insuficiente para abraçar tudo com um só olhar, sem o auxílio da experiência e do tempo. Assim, seguindo o costume de Catão, remontarei até à origem de Roma, servindo-me com prazer de suas próprias frases; meu objeto será, por outra parte, mais exequível mostrando-vos o nascimento de Roma, sua adolescência, sua juventude, sua vigorosa madureza, do que criando, como Sócrates, uma República imaginária lendo, as obras de Platão." Como todos aprovassem: - "Que República, - continuou, - terá uma origem tão esclarecida tão sabida de todos como esta cidade, que deve sua fundação a Rômulo, filho de Marte? Porque não podemos repelir a antiga tradição que nos legaram nossos maiores, que assegura que todo benfeitor de um povo tem algo de divino pelo seu engenho e pelo seu berço. (Cícero, *Da república*, Livro II. 1-2)

De acordo com Cipião, desde Rômulo, fundador da cidade até Tarquínio, último rei (deposto), a sequência de monarcas contribuiu para a consolidação das tradições romanas e a formação de um Estado forjado a partir de lideranças justas, que através de suas descendências, tornam-se condutores das virtudes e sabedoria do povo romano. Nessa perspectiva, cada monarca legou, durante o período aproximado de duzentos anos, benefícios para formação da futura estrutura política republicana a ser instaurada em finais do século VI a. C., sendo esta, obra de um processo longo e envolvendo diferenciados governos. (Cícero, *Da república*, Livro II. 21).

Na análise de Cícero seria mais viável a decisão partir de um só homem com valor, prestígio e sabedoria, que possuísse as capacidades essenciais para tomar as melhores decisões, contrariamente às divergências inatas em decisões em conjunto, seja numa aristocracia ou numa democracia. Para ele a escolha da monarquia é somente a primeira opção caso seja necessário fazer uma escolha isolada. Sendo assim, o autor encerra sua opinião creditando à mescla dos três sistemas a forma de governo ideal, onde houvesse uma autoridade maior, refletido na figura de uma espécie de primeiro cidadão uma vez que esse indivíduo seria respeitado, honrado, virtuoso e sábio, tendo para si o poder centralizador, porém delegando a um grupo de notáveis cidadãos, funções importantes do Estado e ao mesmo tempo, respeitando a liberdade dos cidadãos livres.

Por fim, é importante ressaltar que a escolha desses três sistemas articulados entre si refletirá no posterior principado de Otávio Augusto, sendo a figura do ‘primeiro cidadão’ a representação deste poder. Entretanto, cabe salientar que essas discussões a respeito de uma nova concepção de governo vinham sendo analisadas e debatidas muito antes das guerras civis de finais do século I a. C., entre Otávio Augusto e Marco Antônio. O sistema do principado se constrói ao longo de dezenas de anos, não somente enquanto uma estrutura governamental, mas um princípio filosófico, econômico e político, onde eram discutidas concepções platônicas no intuito de assegurar um governo que não abdicasse da coisa pública, do governo para o povo, ancorado na legalidade da *civitas*.

Para Cícero o Estado romano fora organizado não pelo génio de um só, mas de muitos, e não em vida de um homem, mas em alguns séculos e gerações» (Cícero, *Da República*, Livro II. 2). Assim sendo, desde Rômulo, fundador de Roma, muitos foram os reis que se lhe seguiram e após a expulsão do último rei, o tirano Tarquínio o Soberbo, segundo ele os aristocratas e os democratas contribuíram para a construção do Estado romano. Deste modo, é novamente elogiada a constituição mista, que resulta de uma repartição desigual que seria formada dos três tipos de governo: popular, real e aristocrático. (Cícero, *Da República*, Livro II.41).

No livro III, o tema central é a justiça, visto que um Estado de modo algum pode ser regido sem a máxima justiça. Nas palavras do autor:

Se fosse inata a justiça, todos os homens sancionariam o nosso direito, que seria igual para todos, e não utilizariam os benefícios de outros em outros tempos nem em outros países. Pergunto, pois: se o homem justo e bom deve obedecer às leis, a quais deve obedecer? Não será a todas sem distinção, porque a virtude não admite essa inconstância, nem a natureza essa variedade, comprovando-se as leis com a pena e não com a nossa justiça. Não há direito natural e, por conseguinte, não há justos por natureza. Direis, talvez, que, se as leis mudam, todo cidadão verdadeiramente virtuoso nem por isso deve deixar de seguir e observar as regras da eterna justiça, em lugar das de uma justiça convencional, posto que dar a cada um seu direito é próprio do homem bom e justo. Mas, quais são, então, os nossos deveres para com os animais? Não varões vulgares, mas doutos e esclarecidos, Pitágoras e Empédocles, proclamam um direito universal para todos os seres vivos, ameaçando com terríveis penas aquele que se atreve a violar o direito de um animal qualquer. Prejudicar os animais é, pois, um crime. (Cícero, *Da República*, Livro III. 8).

Podemos perceber através do fragmento anterior que para Cícero a justiça é mais valiosa do que o ouro e é uma virtude que não está centrada somente em si mesma nem oculta, mas está projetada para fora, é propensa ao bem-fazer, para ser útil ao maior número possível de pessoas e até aos animais. Para o autor a justiça pode pertencer a todos e é o bem comum de todos. Ela é uma virtude que é generosa e liberal ao máximo, que a todos ama mais do que a si mesma, nascida mais para os outros do que para si própria. A justiça não é natural, porque não há justos por natureza. Ao contrário da sabedoria, que convida a aumentar os

recursos, a multiplicar as riquezas, a alargar as fronteiras, a dar leis ao maior número possível, a gozar prazeres, a ser poderoso, a reinar, a dominar; a justiça ensina a poupar a todos, a olhar pelo gênero humano, a dar a cada um o que merece, a não tocar em bens sagrados, públicos e alheios. (Cícero, *Da República*, Livro III. 8 -24).

No livro IV, a educação da juventude tendo como base o respeito e obediência às leis, costumes, deuses e instituições, é fundamental para a estabilidade política. Nas palavras do autor:

Considerai agora, além disso, de que modo se procurou assegurar aos cidadãos uma vida pura e honesta na sociedade, vida que é sua primeira causa, e o que os indivíduos da República devem esperar das instituições e das leis. Pelo que se refere ao princípio de educação das crianças de condição livre, em que tantas vezes se frustraram os trabalhos assíduos dos gregos, e ponto em que o nosso hóspede Políbio acusa as nossas instituições de negligência, não se quis que se fixasse pelas leis, nem que fosse público o ensino, nem que para todos fosse o mesmo. (Cícero, *Da República*, Livro IV. 02).

No Fragmento anterior podemos perceber que na concepção de Cícero a república deve buscar promover ao cidadão romano uma “vida pura e honesta” que deve ser garantida pelas leis. Para ele, o acesso à educação deve ser assegurado as crianças livres o que faz com que o autor critique o pensamento de Políbio que acusa os romanos de negligência por não garantirem pelas leis o acesso ao ensino público. Para Cícero a educação é de grande importância ao orador, mas este não deve dedicar ao aprendizado dela mais tempo que o estritamente necessário. Ora, para um romano, viver está longe de se reduzir a um processo biológico.

Para Cícero a doutrina oratória ideal seria então essa em que estivesse presente a antiga unidade do saber que os antepassados conheceram; uma doutrina capaz de fazer o orador eloquente e filósofo, disserto e douto, homem público e erudito; uma doutrina que não se apartasse da prática do dizer, ao mesmo tempo em que proporcionasse uma ampla cultura. Em duas palavras: *uita* e *sapientia*, estas são as doutrinas romanas dignas de formar o sumo orador.

No livro V, surge a noção de governante perfeito, que anseia pela glória, mas zela pela *res Populi* em suas palavras:

Se Roma existe, é por seus homens e seus hábitos. A brevidade e a verdade desse verso fazem com que seja, para mim, um verdadeiro oráculo. Com efeito: sem nossas instituições antigas, sem nossas tradições venerandas, sem nossos singulares heróis, teria sido impossível aos mais ilustres cidadãos fundar e manter, durante tão longo tempo, o império de nossa República. Assim, antes da nossa época, vemos a força dos costumes elevar varões insignes, que por sua parte procuravam perpetuar as tradições dos seus antepassados. Nossa idade, pelo contrário, depois de ter recebido a República como uma pintura insigne, em que o tempo começara a apagar as cores, não só não cuidou de restaurá-la, dando novo brilho às antigas cores, como nem mesmo se ocupou em conservar pelo menos o desenho e os últimos contornos. Que resta

daqueles costumes antigos, dos quais se disse terem sido a glória romana? O pó do esquecimento que os cobre impede, não já que sejam seguidos, mas conhecidos. Que direi dos homens? Sua penúria arruinou os costumes; é esse um mal cuja explicação foge ao alcance da nossa inteligência, mas pelo qual somos responsáveis como por um crime capital. Nossos vícios, e não outra causa, fizeram que, conservando o nome de República, a tenhamos já perdido por completo. Nada havia tão real como a explanação da equidade, na qual se compreendia a interpretação do direito; porque costumavam os gregos submeter à decisão dos reis a interpretação do direito privado. Por isso, as terras, os campos, os pastos e os bosques se reservavam aos reis, como bens da coroa, para que o cuidado dos seus interesses pessoais não pudesse distraí-los dos assuntos públicos. Nenhum particular podia constituir-se em juiz ou árbitro de um litígio; porque tudo isso era reservado e conferido ao poder real. **Julgo que, entre nós, foi. Numa quem conservou mais esses velhos costumes dos reis da Grécia, pois os outros, se bem que tivessem posto algum cuidado nisso, tomaram maior parte na guerra, cultivando principalmente esse direito. E, no entanto, aquela tranquila e longa paz de Numa gerou em Roma o direito e a religião. E, desse modo, escreveu ele aquelas leis que hoje subsistem, e, ao fazê-lo, fez algo próprio do cidadão modelo de que falamos.**" Cipião: - "Será possível que te admires de que um agricultor conheça as raízes e as sementes?" Manílio: - "Não, por certo, se a obra se realiza." Cipião: "Julgas, pois, que é próprio do agricultor esse estudo?" Manílio: - "Não, se não cuida do cultivo dos campos." Cipião: - "Pois bem: assim como o agricultor conhece a natureza do terreno e assim como um empregado sabe escrever, procurando ambos, na sua ciência, antes a utilidade do que o deleite, assim também o homem de Estado pode estudar o direito, conhecer as leis, beber nas suas próprias fontes, sob a condição de que as suas respostas, escritos e leituras não o impeçam de administrar retamente a República. Certamente, deve conhecer o direito civil e natural, sem cujo conhecimento não pode ser justo. Mas, deve ocupar-se com tais coisas como o piloto se ocupa com a astronomia, e o médico com as ciências naturais, referindo esses estudos à prática de sua profissão, aproveitando-se deles no que lhe possam ser úteis e sem se separar do verdadeiro caminho que empreendeu. "Nessas cidades, os melhores fogem da ignomínia e do menosprezo, procurando a estima e o elogio de seus concidadãos. Na verdade, não os aterram menos as penas mais cruéis, consignadas nas leis, do que a desonra que repugna à natureza do homem e faz brotar nela um temor espontâneo. O político hábil procura fortificar esse instinto com a opinião, com as instituições, com os costumes, para que a consciência do dever seja, antes que o temor, um poderoso freio. Isso, porém, não se prende ao assunto, senão no que se refere à glória, da qual tivemos ocasião de tratar mais amplamente. V. "Quanto ao que se relaciona com a vida privada, nada há de mais útil e necessário à vida e aos costumes do que o matrimônio legal, os filhos legítimos, o culto do lar doméstico, para que todos tenham assegurado seu bem-estar pessoal no meio da felicidade comum. Em suma, não há felicidade sem uma boa constituição política; não há paz, não há felicidade possível, sem uma sábia e bem organizada República. (Cícero, *Da República*, Livro V. 1-5 grifos nosso.)

Para Cícero o governante perfeito deveria ter uma boa conduta ética e precisava compreender as leis mantendo os costumes e garantindo o bem da população. Para alcançar esse fim as terras, os campos, os pastos e os bosques deveriam ser reservados à coroa tornando-se assim ‘coisa pública’ ou “bens da coroa”, para que o cuidado dos seus interesses pessoais não pudesse distraí-los dos assuntos públicos.

Para fundamentar seu pensamento ele cita o exemplo do rei Numa uma vez que esse conservou os velhos costumes dos reis da Grécia. Segundo Cícero “Numa gerou em Roma o direito e a religião. E, desse modo, escreveu ele aquelas leis que hoje subsistem, e, ao fazê-lo, fez algo próprio do cidadão modelo de que falamos.” Para o autor o político hábil busca

fortalecer o instinto governamental com a opinião de seu povo, com as instituições, com os costumes, para que a consciência do dever se mantenha de forma a garantir sua boa imagem seja pela oratória e com isso a admiração de seus súditos ou pelo temor.

Na vida privada da sociedade romana Cícero escreve em seu texto é necessário garantir aos súditos a manutenção da vida e das tradições, assegurando assim “à vida e aos costumes do que o matrimônio legal, os filhos legítimos, o culto do lar doméstico, para que todos tenham assegurado seu bem-estar pessoal no meio da felicidade comum”. Pois segundo suas palavras: “não há felicidade sem uma boa constituição política; não há paz, não há felicidade possível, sem uma sábia e bem organizada República. ”

No livro VI, Cícero aborda a república da seguinte maneira:

Vês aquela cidade, que, obrigada por mim a sofrer o jugo romano, renova a guerra primitiva e se sente incapaz de aquietar-se?" Mostrava-me Cartago de um lugar excelso, cheio da luz que derramavam sobre ele as fulgentes estrelas. - "Vês aquela cidade que vens combater agora como simples soldado? Antes de dois anos, serás cônsul para destruí-la, e o nome que tens por minha herança conquistarás por ti mesmo. Quando tiveres destruído Cartago e quando, depois do teu triunfo, tiveras sido censor e legado no Egito, na Síria, na Ásia, na Grécia, serás nomeado, ausente, novo cônsul, e darás fim à maior das nossas guerras, reduzindo Numância a cinzas. Mas, depois que tiveres subido ao Capitólio, levando nas rodas de teu carro a vitória escrava, serás vítima da perturbação que meu neto, com seu conselho, terá produzido na República. "Então, Cipião, será preciso esgotar, em proveito da pátria, todos os recursos do teu valor, do teu gênio, da tua sabedoria, porque, nesta época, vejo quase incerto o roteiro do Destino. Quando tua vida mortal, por oito vezes, tenha visto passar sete revoluções do sol; quando esses dois números, ambos perfeitos, cada um por diferente causa, tenham formado para ti, na sua natural evolução, a cifra fatal, para ti e para teu nome dirigirá os olhares a cidade inteira, para ti o Senado, para ti os bons cidadãos, para ti os aliados, para ti os latinos voltarão seus olhos; só em ti descansará a salvação da pátria; e ditador, enfim; serás o destinado a organizar a nova República, se conseguires escapar das mãos ímpias dos teus parentes". Lélio e todos os que ouviam Cipião lançaram um grito de horror. Ouvindo-o, disse Africano: - "Não perturbeis o meu sonho; continuai a ouvir tranquilos o que segue. - "Para inspirar-te maior alento, oh Africano, na defesa da República, debes saber que todos os que socorrem, salvam ou engrandecem a pátria têm no céu um lugar marcado e certo, no qual desfrutarão felicidade e beatitude sempiternas; porque nada é mais grato a Deus, a esse Deus que a todos governa, do que essas sociedades de homens formados sob o império do direito, que se chamam Estados, cujos legisladores, como os que as governam e conservam, partem daquele lugar a que hão de voltar um dia mais próximo ou remoto." (Cícero, *Da República*, Livro VI. 4-6)

No fragmento anterior que narra o “Sonho de Cipião”, Paulo Emílio recomenda ao filho que cultive a justiça e a piedade, buscando alcançar, assim, a imortalidade astral, a ‘verdadeira glória’. Cícero pretende com este tratado combater o alheamento dos bons em relação à política, que assim mais caminho abriam aos ambiciosos e amorais, portanto, ele incentivava o povo a participar ativamente na vida política romana. Os três sistemas de governo apresentados na narrativa têm vícios, não são perfeitos; por isso, Cícero defende que deve prevalecer um quarto tipo. Este garante o equilíbrio e a estabilidade e do Estado. Aliada à governação, surge a justiça, só ela permite um bom funcionamento do governo legítimo. Por

fim, a figura de um líder, Cipião Emiliano, convida os leitores do tratado a imitá-lo, quer na justiça, quer na piedade, porque, assim, também eles alcançarão a imortalidade eterna (astral).

A experiência romana é um dos mais significativos legados da antiguidade ao Ocidente. Por isso a necessidade de se compreender mais sobre o funcionamento dessa sociedade. Nesse sentido, ao buscarmos entender o funcionamento da república nessa sociedade percebemos que entre as disputas que opuseram patrícios e plebeus e o estabelecimento do sistema de governo imperial situa-se um movimento de escalada do poder pessoal cujos desdobramentos revelaram-se nos fatos mais marcantes ocorridos entre os séculos III e I a. C. Produzir uma investigação sobre esses acontecimentos nos é caro porque nos permite entender a singularidade do olhar de Cícero, importante pensador, que aborda a república romana.

Cícero, de certa forma, negou a dualidade entre a vida ativa e a vida contemplativa. É difícil dizer se sua filosofia foi construída a partir dos diagnósticos de seu tempo, ou se seus diagnósticos é que nasceram a partir de sua filosofia. O fato é que há uma comunhão entre seus dois meios de agir politicamente. Sua preocupação com a decadência de Roma, com o fim da constituição mista e com a grande violência que residia nos negócios públicos teve reflexos em sua filosofia política. Com a intenção de conservar a república de seus antepassados, Cícero se pôs a refletir sobre o que define uma república, quando um governo pode ser deposto, quando o uso da violência é justificável e, não menos importante, como mantê-la viva.

Com isso, Cícero criou uma rede conceitual e sua teoria criava barreiras a quem tentasse atacar o modelo constitucional romano, buscando preservar os governantes legítimos a quem a república foi confiada. Entre aquilo que tentava preservar, estava a constituição mista. Contemporâneo de devastadoras guerras civis, Cícero criou um modelo que tem como fundamento a concórdia entre as diferentes partes da constituição. O governo prospera e a justiça floresce se cada ordem cumprir exatamente o papel que lhe foi institucionalmente delegado.

Ao atrelar a constituição mista à sua definição de república, o autor usa os mesmos princípios para defender a punição daqueles que se desvirtuavam de suas funções ou apostaram na sedição contra os legítimos governantes. Ciente, pela própria experiência, de que o meio institucional não bastava, exortou seus conterrâneos à ação política patriótica em defesa do direito e da utilidade comum. No fim das contas, para Cícero nenhuma república sobreviveria sem a virtude de seus cidadãos.

Ao atribuir a um autor romano a ideia de legitimidade, não pretendo afirmar que ele a desenvolveu de maneira idêntica aos modernos, mas que cunhou, dentro da rede de crenças de um autor da Antiguidade, obrigações políticas necessárias na conduta de um governo. Cícero deixou claro na própria definição de que a justiça deriva da natureza em oposição à proposição Polibiana da associação pela força - o que justifica a reação à ilegitimidade da violência. Ao romper com os princípios originários da formação de uma república, o governante está abdicando do tratamento institucional jurídico, deixando o povo, proprietário oficial da coisa pública, na condição de tomá-la de volta pelo uso da força. O arcabouço da discussão da legitimidade - obrigação política, justiça, segurança, direito civil e violência - está circunscrito por princípios típicos do direito romano e da filosofia antiga que são encadeados de maneira original por Cícero.

Cícero tece no Livro primeiro, da obra *Da república*, um elogio à figura de Catão pela sua glória invejável auferida por meio da virtude. Sustenta igualmente a necessidade da virtude na República, e essa possibilita ao gênero humano experimentar o amor e a defesa do bem comum. A virtude aqui é compreendida como uma qualidade, a virilidade. Comprovada, sobretudo, nos tempos de guerra e conflitos. A virtude também demanda justiça e honestidade nos negócios públicos. Um pouco mais adiante ele declara que cabe àqueles que detêm a autoridade na República darem, com sabedoria, primazia aos assuntos públicos.

No que se refere aos direitos políticos e a participação popular na república romana, ainda no Livro primeiro, no momento em que se projeta para versar sobre as formas de governo, constatamos que Cícero menciona três tipos de governo: primeiro - aquele em que a autoridade concentra-se nas mãos de apenas um homem, e esse homem carrega o título de rei, o governo é chamado de “monarquia”. Segundo, quando a *maiestas* – na República referia-se à majestade do povo romano entendida como a sua suprema dignidade e superioridade em relação aos outros povos - é concedida a alguns cidadãos elencados, o governo leva o nome de “aristocracia”. Em terceiro, a forma na qual a *maiestas* e todas as coisas residem no povo, este governo é denominado de “democracia”. É importante registrar que, para Cícero, o governo é um funcionário da *Civitas* ou comunidade política que tem como incumbência servir o conjunto dos cidadãos. A comunidade política não é o governo, mas tem responsabilidade por sua administração e suas ações políticas.

Para Cícero, a sociabilidade é um processo natural, e quando as associações formam cidades nas quais toda coisa é pública, isto é, toda “coisa é do povo”, sua durabilidade implica em ser administrada por uma autoridade sábia que oriente suas ações sobre o princípio que regulou a constituição da República. Em sua perspectiva, uma República pode ser alijada por

indivíduos gananciosos que ascendem socialmente à custa da sua riqueza ou que por meio do poder obtém privilégios levando-os a uma soberba despótica, a qual os fará compelir a multidão, frequentemente frágil e pusilânime. Ao reverso,

(...) se os povos mantem seu direito, nenhuma constituição será mais notável (...) mais favorável à felicidade, porque nela os povos terão a função de fazer as leis, de fazer a justiça, de declarar a guerra e de fazer a paz, de consumir as alianças e de decidir sobre a vida e a fortuna de cada um. Então, é só essa constituição que pode ser nomeada, conforme a tradição, como uma república, isto é, a coisa do povo. (Cícero, Da República, Livro I. 40)

A República ou coisa pública (coisa do povo), em Cícero, tem no termo “*impetu liberavissent*” o seu correspondente, porém, em situações eventuais, o termo encontra-se mais inerente à República no sentido que habitualmente usamos para designar a sociedade. Constantemente, pátria e República podem ser concebidas como duas peculiaridades que integram o mesmo todo. A saber, a pátria tendo uma conotação mais afetiva e a República um sentido prático imputado a instituições políticas reais e em ordenações fundamentadas na justiça e no interesse comum.

Cícero alega que a República não necessariamente deve estar em conformidade com uma forma de governo específica, mas entendida em consonância com alguns valores e objetivos que devem orientar o governo, independentemente de sua forma. Como se percebe, a justiça e o bem comum são fundamentos para as instituições republicanas. Podemos compreender que no pensamento de Cícero há uma nítida corroboração dos direitos e deveres dos cidadãos assim como a relação ativa e indispensável entre o cidadão e o bem-estar da República.

Em Roma, o cidadão era assim chamado pelo governo, por reconhecer e tratar todos os concidadãos romanos como iguais perante a lei e por te anuído à liberdade e à justiça. Contudo, antes de nos concentrarmos nos fundamentos cruciais da República destacados pelo autor romano que são: a igualdade e a liberdade na participação do povo na esfera pública. Gostaríamos de chamar a atenção para a similaridade entre a participação popular na república Romana e em Atenas na Grécia Antiga. Embora Cícero ressalte a ideia de igualdade civil na República, na prática, as coisas não eram bem assim. Cumpre lembrar que nos comícios por centúrias, que estavam entre as principais assembleias populares romanas, a participação do cidadão era desigual, na medida em que eles eram divididos em classes de acordo com suas posses, e as classes formadas pelos ricos tinham um maior número de votos. Já nos comícios por tribos, apesar de grande parte da plebe vivesse na cidade, havia mais tribos rústicas (do campo), o que dava a elas predominância em relação aos votos das tribos urbanas

A acepção de lei apresentada por Cícero inevitavelmente resvala na busca por entender a função da mesma. Grosso modo, a lei deve preservar e manter o equilíbrio da República e ter como base os costumes do povo, destacando que a atribuição basilar da lei é salvaguardar o interesse comum e produzir tranquilidade e felicidade pública para os cidadãos. Ela deve ser suprema na República e proteger os pobres dos ricos.

Para Cícero a lei é fundamental para manter a República saudável, principalmente, nos períodos de turbulências, e sua função é assegurar a sobrevivência da República. Em nosso entendimento, a lei delinea pelas prescrições e interdições como o regime político deve atuar. Ela ocupa uma posição elevada e representa a expressão da racionalidade e autoridade na República. Verifica-se também que em Cícero a razão de ser da República é o interesse comum que pode ser atestado na garantia da segurança, da proteção e da prevalência da felicidade pública de todos os cidadãos. É interessante perceber que nas obras *Constituição de Atenas* e *Política* de Aristóteles vemos esse mesmo ideal pregado pelo pensador para garantir o direito de uma camada específica da população no poder. E, ao longo de nossa pesquisa encontramos esse ideário de pensamento bem presente na elite que formava a sociedade brasileira oitocentista, inclusive aqueles que estavam ocupando cargos no seguimento educacional.

E a lei é justamente o instrumento utilizado para asseverar tais exigências da República romana. Convém enfatizar que, vamos analisar a partir desse momento a igualdade e a liberdade, enquanto suportes para a preservação da República. Deve-se reportar, como ponto de partida, o Livro primeiro, *Da república*, no qual Cícero nos diz:

A liberdade não pode habitar em nenhum Estado, salvo naquele onde o poder supremo pertence ao povo. É preciso reconhecer que não existe bem mais agradável e que, se ele não é igual para todos, não existe mais liberdade. (Cícero, *Da República*, Livro I. 39)

Nota-se, ainda no Livro primeiro, que Cícero considera a lei o nexa que liga “toda a comunidade cívica” e “o direito estabelecido pela lei é igual para todos”, pois é em virtude do direito ancorado na associação dos cidadãos que ele poderá se conservar. A lei, nesse sentido, tem a missão de estruturar a República e assegurar uma igualdade de direitos. Para ele:

Sem essa igualdade, na visão do autor romano, será impossível equalizar os talentos, e não há dúvida de que os direitos de todos os que são cidadãos do mesmo Estado devem ser iguais. E o que é um Estado senão uma associação de direito entre os cidadãos? (Cícero, *Da república*, Livro I. 40/41)

Avalia-se que somente tendo essa universalidade de direitos haverá uma igualdade real. No mesmo livro (primeiro) Cícero fixa uma distinção entre os indivíduos altos e os baixos buscando demonstrar que ambos, apesar dessa diferença, são necessários para a

sobrevivência de todo o povo. A esse exemplo segue a declaração de que: quando observamos a natureza é possível perceber que alguns homens são excelentes na prática da virtude, o que pressupõe que eles deveriam governar os mais frágeis, contudo, afirma Cícero: pela mesma observação vê-se também que para que os frágeis se deixem governar ou obedeçam aos excelentes é necessário que eles tenham essa tendência.

Em vista da análise que realizamos, convém destacar que na República, a coisa do povo ou a coisa pública é compreendida como “sagrada” e, em linhas gerais, esse regime político pode ser definido como um regime que busca se fundamentar na justiça para a promoção do interesse comum e encontra na virtude, na lei, na igualdade e na liberdade suportes medulares para a sua sustentação. Toda essa estrutura política firmada nesse conjunto de valores e fundamentos, que recomendam como os cidadãos devem lidar com a coisa pública e que buscam salvaguardar a longevidade da República, desditosamente não a exime de ser acometida pela corrupção.

Cícero nos ensina que todas as formas de governo simples (monarquia, aristocracia e democracia) tendem naturalmente a se corromper e que a corrupção surge precisamente quando os governos perdem de vista o bem público. No republicanismo romano de Cícero, como se viu, o modelo misto é aquele de maior estabilidade e tende a se desenvolver assim porque nesse tipo de arranjo político a lei garante a participação e o equilíbrio dos grupos políticos que atuarão como verdadeiras instituições.

Cícero demonstra que tratar a coisa pública com desonestidade se configura em uma das práticas corruptas mais recorrentes desde a Antiguidade que também pode ser vista em outros povos, como no caso da democracia ateniense, descrita anteriormente. Fato que torna tais práticas atemporais. Se esse tratamento pode ser identificado na conspiração empreendida por Catilina também pode ser reconhecido em práticas como suborno, clientelismo, usurpação. A reflexão sobre a corrupção presente no republicanismo de Cícero nos permite depreender que o fenômeno da corrupção, amiúde, se evidencia como um efeito de uma profunda crise na República. Ao identificar práticas que personificavam a corrupção na República romana antiga e elaborar uma reflexão profícua, concernente ao fenômeno que aqui analisamos, o pensador romano revela uma atualidade incontestável e insere seu pensamento no rol daqueles que podem servir de esteio teórico para compreendemos melhor o problema.

Na esfera da História Intelectual os debates sobre as interpretações empíricas das fontes textuais para formação do raciocínio crítico vêm sendo de amplo diálogo nas últimas décadas. Sendo assim, ao fazermos juízo da documentação literária antiga e de suas narrativas, cabe entender que a História, enquanto experiência, nos é, em larga escala,

acessível mediante uma linguagem constituída a partir dos parâmetros de um discurso escrito. Logo, esta experiência projetada é variada e associa-se aos diferenciados discursos presentes na linguagem escrita (White, 1991). Portanto, essa linguagem é, invariavelmente, de realidades possíveis, onde a noção de processo textual enquadra-se na articulação entre contexto e realidade.

Em nosso escrito gostaríamos de salientar o fato de que as fontes literárias antigas podem, muitas vezes, apresentar-se como objetos de estudo complexos para o trabalho historiográfico. Além disso, refletir sobre como a literatura antiga se encaixa nessa disputa sobre o trabalho do historiador, nos permite perceber que tanto a ficção como a literatura podem ser usadas como fontes históricas por conterem aspectos que outros objetos não possuem, levando em consideração que o diálogo entre ambas é um campo de investigação muito caro ao historiador, que se desenvolve significativamente no âmbito da História Cultural.

Para nós tanto História quanto a Literatura ou a ficção são modos de explicar o presente, construir passado, pensar o futuro, e utilizam de estratégias retóricas para inserir em forma de narrativa os fatos sobre os quais nos propomos a abordar. Entretanto, a História é regida pela relação que estabelece com seu objeto, e sua meta é atingir um regime de verdade sobre o acontecido que tenha a maior proximidade possível com o passado.

Nesse sentido, entendemos que a interpretação de um texto não se limita a absorver uma realidade que estaria inserida no discurso do autor, na sua esfera semântica, representativa e ideológica, mas implica também as estruturas possíveis para além do pensamento. Assim, cabe salientar a importância do contexto no qual está inserido o discurso, levando em consideração os aspectos econômicos, socioinstitucionais, políticos, além de todos os referenciais possíveis para a ação interpretativa. Portanto, é de considerável importância compreender que o contexto se complementa ao texto, sendo ambos suplementares entre si, onde há adição, substituição e supressão de faltas e ausências mútuas, produzindo materiais suficientes para a criação do processo de interpretação (Lacapa, 1983).

A obra de Cícero é um bom exemplo dessa forma de compreensão textual discutida até o momento, pois é possível ser lida e interpretada como testemunho do período em que foi concretizada. Sendo assim, é importante considerar suas relações com o contexto, valorizando as influências e intencionalidades, de modo que a relação entre o autor, o contexto e o conteúdo, possa minimizar ajuizamentos oriundos da contemporaneidade. Sem negar que esse conhecimento não se realiza senão num discurso. Costa Lima ressalta que a história reivindica uma veracidade estranha à ficção. Se o discurso ficcional se caracteriza pela porosidade, o

historiográfico trabalha com uma verdade sem poros, numa aporia que ameaça converter-se em blindagem contra o autoquestionamento. (Costa Lima, 2006)

Para Lowenthal (1998, p. 128) tornar o presente como o passado, aproximar o distante, ou mesmo compreender a realidade dos seres humanos em carne e osso, trazendo nossos ancestrais perante nós com todas suas peculiaridades de linguagem, modos e trajes, mostrar suas casas, sentar às suas mesas, explorar seus guarda-roupas antiquados, são partes do ofício que são próprias do romancista e foram apropriadas pelo historiador. Segundo o autor, o passado como ele “é” existe é para todos nós como uma história sintetizada pela imaginação, e fixada em um quadro por algo que equivale à ficção. A história nem sempre nos dá [essas] coisas pessoais irrecuperáveis; mas sabemos que elas existiram. (Lowenthal, 1998, p. 130). Para ele:

A consciência do passado é, por inúmeras razões, essencial ao nosso bem-estar.[...] O passado nos cerca e nos preenche; cada cenário, cada declaração, cada ação conserva um conteúdo residual de tempos pretéritos. Toda consciência atual se funda em percepções e atitudes do passado; reconhecemos uma pessoa, uma árvore, um café da manhã, uma tarefa, porque já os vimos ou já os experimentamos. E o acontecido também é parte integral de nossa própria existência. “Somos a qualquer momento a soma de todos os nossos momentos, o produto de todas as nossas experiências”, como coloca A. A. Mendilow. “Séculos de tradição subjazem a cada momento de percepção e criação, permeando não somente artefatos e cultura, mas as próprias células de nossos corpos”. (Lowenthal, 1998, p. 64)

Para o autor, onde o conhecimento do passado é transmitido oralmente, por exemplo, ou onde não existem registros, o passado é percebido inteiramente em função de relatos do presente. Em nossa concepção, segundo Lowenthal (1998) nós historiadores temos consciência do passado como um âmbito que dialoga com o nosso presente ao mesmo tempo que se distingue dele. O que os une ao passado é nossa percepção amplamente inconsciente da vida orgânica, o que os separa é nossa autoconsciência. Para ele, o pensar sobre nossas memórias, sobre nossa história, sobre a idade das coisas que nos rodeiam nos unem ao nosso passado.

O texto ciceroniano, entendido como um tratado político e filosófico, baseado numa estrutura literária retórica, implica, em si, a problematização da interpretação textual. A retórica levanta a questão sobre a capacitação dos historiadores para leitura de um documento que processa, ou reformula, conteúdos em modos mais intimamente associados a processos socioculturais e políticos mais amplos (Lacabra, 2013).

Na história intelectual, a tendência está fundamentada em identificar um texto diretamente com o que ele parece representar e comunicar, isto é, as suas propostas ou caracterizações. Portanto, um dos questionamentos vigentes dentro da História Intelectual diz respeito ao comportamento dos historiadores ao absorverem os textos como documentos no

sentido restrito das palavras, ignorando, deste modo, as dimensões textuais dos documentos em si, ocorrendo, com certa regularidade, uma leitura direta e simples pelos historiadores.

Nesse sentido, com base nos estudos retóricos, a atenção primordial na leitura textual não recai na opinião crítica do historiador e no uso tradicional metodológico/epistemológico, mas está assente numa outra esfera. Em vista disso, os estudos retóricos pensam o documento enquanto informação extraída de si, associando, desta forma, a informação diretamente com o contexto elaborado e suas questões socioculturais (Lacapra, 2013). Portanto, tem por função tornar a história em memória viva, desvelando aspectos do passado, articulando-os com o que é atual, portando-se à margem do enquadramento empírico tradicional justamente pela interação da análise crítica a partir da leitura do texto.

Nessa perspectiva, sendo a obra literária de Marco Túlio Cícero, *Da República*, uma estrutura textual que remonta a antiguidade, entendemos que os problemas de análise epistemológica referentes ao contexto e texto se tornam mais questionáveis quando do período da elaboração do escrito. Os particularismos dos textos antigos nos levam a considerar as dificuldades impostas por um passado onde a fonte textual era escassa, pois quando o manuscrito do livro *De Re Pública*, de Cícero, foi redescoberto em 1819 pelo cardeal Angelo Mai (1822), estava em curso na Europa um período de hipercrítica à produção histórica e filosófica romana. Assim, uma de suas obras mais célebres, há tanto tempo desaparecida, acabou por não exercer grande influência no pensamento político do período, sendo relegada maiormente a uma nova fonte para os latinistas e às críticas que inevitavelmente veio a sofrer (Cole, 2013).

É preciso atentar ao fato de que a partir do séc. XIX a meados do XX, houve esforços por ‘separar’ história e ‘literatura’, todavia, a partir de meados do XX, ambas as áreas do conhecimento se aproximam no tocante à ficcionalidade inerente à construção da narrativa. Em primeiro momento, a historiografia busca apartar-se da literatura pois os historiadores do séc. XIX estavam em busca de afirmar o caráter científico da pesquisa história dando-lhe um caráter de verdade. Contudo, a medida em que os estudos e a maneira de se promover a narrativa histórica avançam, os historiadores começam a compreender que é descabido tentar apartar a história da ficção pois, o caráter ficcional é inerente à produção do conhecimento histórico.

Nós, leitores, compreendemos que a realidade de uma obra literária é ficcional, mas essa ficção, de certa forma, é oriunda de uma realidade, a de quem escreve. É uma forma de descrever o mundo que apresenta - através da narrativa de um texto - retratos de uma época que ao ser descrita pelos olhos da teoria literária, deve ser abarcada por conceitos filosóficos

como o questionamento da sua natureza e da sua essência, assim, somado à discussão a respeito de uma expressão *mimética*, discute-se a questão de literalidade e a condição fenomenológica do texto o que ocasionalmente a torna útil ao historiador.

Para melhor refletir sobre essa questão, buscamos ajuda no texto de Frank Rudolf Ankersmit (1996) intitulado: *La verdad en la literatura y en la historia*, nele o autor nos diz que no século XIX a ciência da história se tornou a representação científica, da poesia das coisas, da realidade. A contribuição retórica, argumentativa ou estética do historiador que, no século XVIII, segundo a *episteme* renascentista, ainda não era considerada uma violação ou descontinuidade do próprio passado, passou a ser considerada como tal, condenada e rejeitada por Ranke. (Ankersmit, 1996, p.56)

Segundo Ankersmit (1996) o próprio passado tornou-se para o historiador um fenômeno estético de beleza autêntica e sublime. Ranke conseguiu manter a dimensão da historiografia e, ao mesmo tempo, pressionar por uma completa submissão ‘objetiva’ do historiador ao próprio passado e ao método científico. Não só a historiografia nasceu no século XIX, mas também o romance moderno. O historiador é a agulha de um toca-disco: a marca característica da verdade está, não somente no fato do historiador reproduzir todo o registro histórico, mas até o menor detalhe. A aceitação dessas teorias das representações históricas sempre estimulou uma paixão cognitiva que se concentra preferencialmente no detalhe específico em vez da totalidade. A verdade como correspondência leva à fragmentação. (Ankersmit, 1996)

Compreendemos a partir da análise da obra de Cícero *Da República* que tanto a História quanto a literatura ou a ficção são maneiras de fabricar passado, explicar o presente, e até mesmo pensar o futuro, que usam de estratégias retóricas para inserir, em forma de narrativa, os fatos ou acontecimentos sobre os quais o autor se propõe a abordar. Nesse caso, refletir sobre a forma como Cícero narra sobre a sociedade romana e, mais especificamente, sobre a república nos ajuda a melhor compreender o produto que produzimos no âmbito acadêmico a partir da singularidade do que é produzido pelos historiadores em diálogo com textos literários, uma vez que na obra ciceroniana também produz um entendimento um contexto que faz parte do passado do autor.

Destacamos, como já fizemos anteriormente, que a narrativa histórica é regida pela relação que estabelece com seu objeto, e sua meta é atingir um maior regime de verossimilhança entre o acontecido e a escrita do historiador. Contudo, evidenciamos a relação entre história, literatura e ficção entendendo que as obras literárias e ficcionais, podem

ajudar a melhor compreender o imaginário de uma determinada época e assim podem ser consideradas uma fonte para a pesquisa histórica.

No Brasil, entretanto, na segunda metade do século XIX e início do século XX poucos estudos foram realizados que tivessem especificamente a teoria política romana ou grega como foco, apenas com algumas notáveis exceções. Nesse sentido, refletir sobre as diferenças entre apropriações, recepções ou usos do passado clássico na contemporaneidade e os procedimentos teórico-metodológicos inerentes ao estudo da presença da literatura clássica na contemporaneidade; nos ajuda a compreender as nuances da interpretação histórica presente nos compêndios sobre a democracia ateniense e a república romana. Isso implica indagar a forma como a literatura greco-romana foi concebida nos manuais de ensino de história do período em questão.

Entender como os estudos de recepção dos clássicos contribuem para a capacidade de ler, compreender e interpretar obras do passado, principalmente as chamadas obras literárias "clássicas" dando maior destaque para os textos referentes a Grécia e Roma antigas; atualizando esse conhecimento a partir de questionamentos feitos no presente através da análise do sistema democrático ateniense e da república nas obras de Aristóteles: *A Constituição de Atenas* e a *Política*; Platão: *República*; Cícero: *Da república*, somados aos demais textos utilizados para o desenrolar desse primeiro capítulo nos permite seguir com a nossa narrativa que irá concentrar esforços para buscar entender os usos do passado na construção do saber histórico escolar brasileiro, levando em consideração o papel do IHGB e a criação da escola secundária em território nacional a partir do modelo promovido pela corte situada no Rio de Janeiro que, por sua vez, influenciou as demais regiões do país. Isso nos instiga assim a reflexão sobre como a escrita da história escolar sobre o conteúdo de história antiga tem sido constituída, de forma variada e frequentemente em meio a disputas, ao longo dos séculos passados.

4.3. Usos do passado: análise sobre narrativa escolar referente a república romana nos compêndios oitocentistas.

Nesse momento de escrita, pretendemos promover uma análise sobre maneira como a república romana aparece na narrativa escolar brasileira a partir das nossas fontes de investigação. Isso implica indagar a forma como a literatura romana foi concebida nos manuais de ensino de história, e perceber as escolhas feitas pelos intelectuais que escreveram ou traduziram os livros selecionados para esse trabalho. Afinal, o estudo de recepção dos

clássicos pode incluir perspectivas que se encontram no entendimento tanto da teoria quanto no enriquecimento do significado interpretativo do passado atrelado a liberação de significado para o leitor individual no presente.

Para Geovani Levi em seu texto: *The Distant Past: On the Political Use of History*, a história torna-se novamente um túnel em que a humanidade entra na escuridão, sem saber para onde suas ações as levarão, incerta quanto a seu destino, privada da ilusória segurança de um conhecimento do que está fazendo. (Levi, 2002, p. 63). Segundo ele, apesar de tudo, o que prevalece é uma visão otimista: o fim de uma ilusão nos obriga a chegar a um acordo com uma forma mais realista e mais humana do mundo, desprovida de messianismo já que a história, uma arma política usada para dar sentido ao mundo do passado de acordo com uma lógica do presente e isso faz com que a história, de repente, perca suas certezas. Não é apenas para uma compreensão de mundo em que novos instrumentos são necessários; eles também são usados enquanto formas robustas de poder e estão consolidando sua dominação econômica e ideológica, o significado do passado também deve ser restabelecido para compreendermos o momento atual.

Se tentarmos refletir sobre os fenômenos históricos, podemos dizer que sejam examinados individualmente ou localmente os fenômenos, grupos, instituições ou nações, ou, em última instância, a formação dos Estados e do desenvolvimento das culturas, parece impossível separá-los do aspecto cívico, de definir identidades, sejam elas próprias ou de outros. A narrativa sobre as sociedades do passado tem poder de influenciar as gerações posteriores. Assim, a história possivelmente produziu visões e versões do mundo indissociavelmente ligadas a um elemento político cujo uso, seja consciente ou inconsciente, é em todo caso inevitável. (Levi, 2002)

Estes usos do passado tem uma história própria que vale a pena examinar, uma história composta por um número de elementos, dos quais nos arriscamos a dizer que: em primeiro lugar, a relação entre o historiador e um público muda com o tempo. A história tem enfrentado esse problema de forma implícita, mantendo um tom que, podemos chamar de autoritário, pois construiu uma retórica para se apresentar aos seus leitores, que implica a ideia de uma reconstrução objetiva dos fatos no sentido amplo, como se o objetivo da história fosse reconstruir a maneira que coisas ocorreram - como se uma relação necessária existisse entre o texto e realidade em que o texto histórico representava um mundo definido dotado com significado. (Levi, 2002)

Nesse sentido, a reflexão que nos propomos a fazer colabora para que aprimoremos nosso entendimento sobre a relação dos textos-fonte de Cícero que tratam sobre a república

romana e a forma de apropriação desses escritos pelos pensadores da segunda metade do século XIX e início do século XX; para compreendermos as implicações ideológicas da história antiga escolar mais precisamente no que se refere a concepção de ‘república’ no compêndios de História Universal de Justiniano José da Rocha (1860), o Compêndio de História Universal Resumida de Pedro Parley (1869), o Compêndio de História Universal de Victor Duruy (1865), o compêndio de História Universal de Padre Raphael M. Galanti S. J (1907), e o Compêndio de História Universal de Rocha Pombo (1900), dedicados aos conteúdos de História Antiga.

Nesse caso, também é importante salientar a necessidade de estarmos atualmente ampliando nosso conhecimento sobre as pesquisas de recepção dos clássicos, pois essas discussões nos possibilitam lançar luz sobre a forma como os filósofos antigos apresentam a república romana a partir da singularidade de seu olhar, do local de fala onde esses sujeitos estão inseridos no momento de produção de suas obras e das intencionalidades provenientes da relação autor/destinatário.

Nesse caso, daremos início a análise referente aos conteúdos de república romana nos Compêndios de História Universal selecionados para esse trabalho:

Tabela X

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL DE JUSTINIANO JOSÉ DA ROCHA (1860) ROMA
XXVII. Italia, Roma, Realeza. XXVIII. Religiões de Roma, Instituições de Numa. XXIX. República até os Gracchos. XXX. Guerras de Roma. XXXI. Sicília e Carthago. XXXII. Guerras de Roma até as Guerras Civis. XXXIII. Agitações e Guerras de Roma até o primeiro Triovirato. XXXIV. Trioviratos. Octavio, Imperador. XXXV. Os primeiros Imperadores. XXXVI. Os Flavianos e Antoninos XXXVII. Imperadores Syrios e Illyrios: Divisões do Imperio. XXXVIII. Nascimento e progressos da Religião, Perseguições: O fim do Imperio de Constantino. XXXVIX. Sucessores de Constantino até a divisão definitiva do Imperio.

Fonte. Lima (2024)

No que se refere a narrativa sobre os povos romanos, Justiniano começa seu escrito abordando a península Itálica a partir de sua geografia, em seguida, traz a história da fundação de Roma contada a partir da narrativa mítica da história de Romulo e Remo (já contada nesse trabalho) que o autor apresenta detalhadamente em seu texto.

No segundo momento do texto o autor trata sobre a religiosidade romana a qual tece comparações com a religião grega, como podemos ver a seguir:

Embora seja o paganismo a religião de Roma, cumpre não confundil-o com o da Grécia. As mesmas ficções mylhologicas nelle se acham; especialmente depois da conquista da Grécia, foram-se ellas introduzindo com o favor da poesia. Mas o Lacio, terra em que Saturno, fugindo ao seu filho Júpiter, veio esconder-se, e a que deu as venturas sem par da Idade de Ouro, tinha deuses especiaes, de origem etrusca, por exemplo, o bifronte Jano. Vesla com o seu fogo sagrado, e as sacerdotizas que deviam conserval-o, Vesta que Virgílio, invoca, entre os deuses indigetes, e a quem dá o titulo de mater, pão era divindade grega; não conservaram os Gregos um vestígio tão manifesto de sabeismo asiático, nem estava na sua índole prestar tão profunda reverencia á castidade. Ora, entre os romanos eram virgens das primeiras famílias as que se consagravam a Vesta; a violação do voto de castidade era punida com supplicio atroz: a Vestal que o perjurava era enterrada viva. Entretanto as Vestaes não viviam clausuradas; tinham nos espectaculos publicqs logar distincto, e gozavam de summa considerajçãq; A importância dos oráculos podia ser a mesma entre os Gregos e romanos, mas estes os consultavam menos vezes; em substituição, para penetrar os arcanos do futuro,, admittiam presagios, agouros, consultavam o voar dos passaros, o piar de alguns dëlles; alegravam-se ou entristeciam-se, conforme viam com ou sem appelite os frangãos sagrados: o também, como os Gregos, inquiriam os segredos do Destino nas entranhas das victimas immôladas nos sacrificios. As festas gregas, ás dionysicas, em que nascera a tragédia, aos jogos olympicos, etc, Roma substituo as Lupercaes, as Salurnaes, festas grosseiras e infames, de que talvez o nosso entrudo ou carnaval seja a continuação. Se, porém, faltam ás instituições religiosas de Roma a graça, a delicadeza, que abundam nas da Grécia, compensam-lhe tal vantagem uma magestosa severidade e o respeito ás noções do justo. Entre os deuses romanos está Terrainus; nos collegios de seus sacerdotes distingue-se o dos Feciaes. Era crença romana que cada cidade, cada Estado; tinha nos céus deuses que o protegiam. Quando, pois, a guerra òs armava, os romanos queriam justificar os seus ataques perante esses deuses; procuravam applacal-os, offereciam-lhes templos o altar era Roma, e votavam a cidade ou o Estado inimigo aos deuses infernaes: isto arrastava certas ceremonias a cargo dos Feciaes. A índole do governo e do povo romano é essencialmente religiosa; na erxecção do Capitólio a descoberta de uma cabeça annuncia que esse morro será a capital do mundo; e dessa certeza tudo em Roma se inspira. No reinado do Tarquinio uma sybilla procura vender-lho os livros em que estão escriptos os destinos de Roma; depois de muito mercadejar, os livros são comprados, e confiados ao senado, que os consulta, quando o apuro das circumslancias exige esses meios extraordinários de reanimar a confiança, do povo. Juntem-se á influencia desses meios supersticiosos a acção pertinaz de uma política arislocralica e instituições militares habilmente calculadas, e ter-se-ha a explicação da constância com que Roma conseguiu realizar o agouro do Capitólio. (Rocha, 1860. 108-110)

É preciso lembrar que Justiniano ao tratar sobre a religiosidade romana, descreve-a de maneira própria ao seu entendimento. O autor, considerado como um homem conservador, trata a religiosidade dos outros povos como mitos (no sentido pejorativo da palavra) ou superstições distintamente da religião cristã que é apresentada como a verdade da criação e

formação de mundo. Podemos perceber, no fragmento anterior, contudo, que se comparada a religião grega; a narrativa do autor sobre essa temática é retratada com mais simpatia quando ele se refere aos povos romanos. No entanto, não conseguimos identificar um ar de credibilidade se compararmos a maneira como o autor aborda a religião Cristã. Nesse segmento, ao pensarmos o lugar de fala do autor, demostramos a importância da história na formação moral do indivíduo, uma vez que ao tratarmos da recepção da história romana por Justiniano José da Rocha refletimos sobre o processo de realização e análise da formação romana para o Brasil, a partir de uma percepção local representando-a como um processo contínuo que será percebido em mais Compêndios de História Universal pois de Roma descende o cristianismo e como um autor católico e conservador, Justiniano busca abordar esse tema com um amplo teor de informações para garantir um elo entre o modelo brasileiro e o europeu de conhecimento.

É mais do que notório para grande parte da historiografia brasileira que ao longo do século XIX e início do século XX, o Brasil (de maneira especial seus grupos sociais mais instruídos e favorecidos economicamente) estabeleceu uma sólida relação de admiração e adaptação com os padrões e valores políticos, sociais e culturais franceses, desenvolvendo diferentes graus de assimilação e apropriação desses valores em diferentes aspectos do cotidiano da população.

Na educação pública brasileira, essa influência dos postulados culturais e políticos franceses se fez sentir com entusiasmo e intensidade desde o período imperial, fato facilmente constatado principalmente quando se trata do Ensino Secundário para a jovem elite nacional. Apesar de outros modelos, como o norte-americano, também entusiasmarem a organização legislativa da Educação brasileira, a França era, sem sobra de dúvidas, a principal referência para os sujeitos envolvidos na definição dos pormenores da rede de instrução pública imperial e republicana brasileira. O destaque para os estudos da Antiguidade Clássica dentro do Ensino Secundário brasileiro estava condicionado, assim, pelo próprio caráter humanístico desse nível de ensino, sendo a História da Grécia e a História Romana os principais componentes dessa cadeira (GASPARELLO, 2004, p.68).

De forma geral, entre a metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a estrutura e conteúdo dos manuais e compêndios didáticos das redes de instrução pública dos países europeus ocidentais eram norteados não só por certos princípios políticos (democráticos e republicanos) e pedagógicos, mas seus textos também são fortemente

influenciados pelas “tradições inventadas”, principalmente aquelas elaboradas por Estados ou grupos e movimentos sociais organizados (as chamadas tradições inventadas “oficiais”). (HOBSBAWM, 1997, p. 271).

No capítulo que segue, Justiniano passa a abordar a sociedade romana e suas formas de governo. A partir desse capítulo o autor começa sua reflexão descrevendo a república da seguinte maneira:

A história da republica romana se desdobra em duas partes distintas: vida interior, luta do povo com a aristocracia; vida exterior, guerras e conquistas. Separaraol-as pois neste estudo. A republica tinha sido, não uma criação popular, mas uma fundação aristocrática: o povo não tomou parte na revolução, e tanto que. para interessal-o contra Tarquinio, quando este procurava ser restaurado, foi necessário que o senado entregasse ao saque popular os bens do rei. A revolução pois feita contra a realza contentou-se com substituir ao rei, único e vitalício, dous côsules, eleitos annualmenle, só escolhidos na classe senatoria, e do senado sempre dependentes Tudo em Roma era aristocrático: os principaes cargos eram cumes ou senatorios; a distineção das classes até vedava o casamento que as confundisse; o patrício podia elevar a plebéa, como a sua escrava, até á honra da sua cama, nunca á dignidade de sua esposa; com os filhos delia nunca perpetuava o seu nome e a sua raça. (Rocha, 1860, p. 110-111)

Podemos perceber, no fragmento anterior, que Justiniano ao descrever a república romana, aborda essa forma de governo demonstrando os principais cargos públicos e como eram divididas as classes sociais. Para ele, a república tinha sido uma criação para o povo, mas não criada pelo povo, uma vez que não havia a possibilidade de ascensão entre as camadas populares. Segundo seu pensamento, a sociedade romana era definida entre plebeus e patrícios e os patrícios deveriam constituir sua linhagem com os de mesma posição social, o que deveria acontecer da mesma forma com os plebeus.

Segundo a própria tradição literária romana demonstrada nesse trabalho Justiniano narra os sistemas de governo romanos começando pelo sistema monárquico de governo que o autor diz ter surgido em Roma no ano de 753 a.C., mesmo ano da fundação da cidade. Tal fato é atribuído a Rômulo, um dos descendentes de Enéas, príncipe troiano que ao fugir da Guerra de Tróia por volta de 1400 a.C. buscou refúgio na região da atual Itália, estabelecendo aí uma nova linhagem de governantes. A partir de sua fundação, a cidade de Roma tomou caminho próprio durante os séculos seguintes, caminho este formado a partir da síntese de várias influências culturais e políticas estrangeiras. Nesse sentido, notam-se com destaque três grandes influências primordiais: a da presença dos povos italianos que conviviam com os romanos na região do Lácio; a da cultura grega (presente no sul da Península Itálica na região conhecida como Magna Grécia desde o século VII a.C.) e, de forma mais marcante, a influência cultural e política dos etruscos. (Rocha, 1860)

Justiniano José da Rocha toma como base empírica de seu texto a narrativa dessa sociedade baseada na tradição, e conta sobre a retirada da família real etrusca de Roma explicada a partir dos abusos e irregularidades praticadas pelos Tarquínios, dinastia etrusca que havia assumido as atribuições reais em Roma por volta de meados do século VI a.C.. O ponto de ruptura que teria causado o fim do governo dos etruscos sobre os romanos foi o suposto abuso de Lucrecia, uma respeitada matrona romana por um dos príncipes estrangeiros. Para o autor, independente da veracidade desse acontecimento, o fato é que no final do século VI a.C. ocorreu o fim do sistema monárquico de governo em Roma. E a hipótese explicativa mais aceitável para tal mudança reside na ocorrência de um levante aristocrático senatorial romano bem-sucedido que acabou repelindo a presença estrangeira da política local. (Rocha, 1860)

Segundo o autor, a partir desse levante, ocorreu a decadência do poder etrusco na Itália e foram estabelecidos novos parâmetros políticos de administração e governo em solo romano, eventos estes que desencadearam na criação do Estado republicano. Com a saída da realeza etrusca, ocorreu um breve período de desestabilização na política interna e externa, fato que favoreceu a invasão militar de antigos aliados contra os romanos. Esses ataques reduziram o território controlado por Roma. Entretanto, após um posicionamento defensivo inicial, as elites romanas conseguiram abafar as revoltas e ataques, começando um movimento de expansão territorial que marcaria toda a fase republicana. No início, as conquistas focaram os antigos territórios etruscos. Depois, as atenções romanas se voltaram para a porção sul da Península Itálica, com as conquistas das cidades gregas. Apesar da resistência de certas comunidades a esse avanço e da violenta repressão aos levantes, a voracidade da aristocracia por novos territórios levou os romanos à quase dominação completa dos territórios da Península Itálica já em meados do século III a.C.. (Rocha, 1860)

Continuando sua descrição sobre a vida pública romana, Justiniano José da Rocha nos mostra a participação popular na república por meio do voto. Segundo ele:

O voto é individual, cada tribuno o exerce de por si, independente dos seus collegas, e para garantia da sua livre acção o tribuno, representante do povo, é considerado sagrado e inviolável. [...] A legislação das Doze Taboas, embora já proclame os grandes-princípios do direito, mantinha a aristocracia romana, a desigualdade dos casamentos, a obrigação de pagar as dividas até pelo captiveiro. (Rocha, 1860, p. 112-113)

É preciso compreender que no início da fase republicana de Roma, os plebeus, especialmente seus setores médios (proprietários de terras que formavam a maioria da população), não podiam ocupar nenhum cargo importante no governo romano, apesar de pagarem impostos e de participarem obrigatoriamente das atividades do exército. Além dessas

limitações no campo dos direitos políticos, os plebeus sofriam ainda o problema do abandono de suas propriedades rurais e negócios quando eram convocados para as campanhas militares, fato que causava enormes problemas econômicos aos membros desse grupo social.

Nesse sentido, diante de tais dificuldades, os plebeus se endividavam e, quando ocorria a impossibilidade de pagamento dessas dívidas (geralmente contraídas junto aos membros da aristocracia patrícia), eram escravizados e perdiam suas terras (escravidão por dívidas). Por conta de seu grande peso numérico no corpo social e de sua crescente importância para as campanhas militares (principalmente a partir da invasão gaulesa de 390 a.C.), a aristocracia patrícia cedeu aos plebeus, de forma gradativa, uma série de concessões e direitos políticos que mudaram substancialmente a estrutura institucional republicana romana, aumentando a participação política plebeia nas decisões do governo e encerrando o monopólio político patrício (CORASSIN, 2001).

Entretanto, é importante salientar que esse processo de ampliação de direitos para os plebeus foi, em vários aspectos, bem limitado. Como é demonstrado no fragmento retirado do compêndio de Justiniano José da Rocha. As principais inovações no sentido da ampliação da participação política na República foram a criação do Tribunato da Plebe, em 494 a.C. (magistratura que tinha o direito de veto sobre as decisões que afetavam negativamente os plebeus), a criação da Assembleia da Plebe em 471 a.C., a publicação da Lei das XII Tábuas, em 450 a.C. (com o acesso às leis escritas, os plebeus puderam conhecer as principais leis romanas e evitar certos abusos e excessos de interpretação da parte da aristocracia), a Lei Canuléia de 445 a.C. (que permitia o casamento entre patrícios e plebeus) e as Leis Licínias-Séxtias de 367 a.C. (a primeira determinava que um dos cônsules deveria ser plebeu e a segunda cancelava parte das dívidas dos plebeus com os patrícios). Com o tempo, essas concessões acabaram permitindo que os plebeus pleiteassem a ocupação de todas as magistraturas do Estado, bem como o fim da escravidão por dívidas. Paralelamente a essas inovações, e com o desenvolvimento das atividades econômicas, muitos plebeus enriqueceram, e tal riqueza material possibilitou que os mesmos pudessem participar efetivamente do governo. Além disso, fato significativo foi o surgimento de uma nova aristocracia, a *nobilitas*,⁵² formada por patrícios e plebeus (FUNARI, 2002, p. 84).

52 Em Roma antiga, "nobilitas" referia-se à nobreza ou elite social, formada principalmente por patrícios (aristocracia) e plebeus ricos que haviam alcançado cargos de magistratura e cônsul especialmente durante os séculos antes da ascensão de Augusto. Esta classe social tinha grande influência na vida política romana e era reconhecida pela sua posição social e pelos seus laços familiares com outras famílias influentes. Os membros da "nobilitas" eram considerados "bem-vindos" na sociedade romana, e a sua posição social era muitas vezes passada de geração em geração.

Justiniano segue sua narrativa apresentando as guerras romanas e sua conquista e expansão social e territorial na república. O autor narra com entusiasmo as conquistas do exército, sua organização e influência sobre os povos conquistados. Percebemos que ao descrever a sociedade romana, o autor busca destacar a geografia, os territórios, os grandes heróis e os principais personagens que dão vida a história das guerras e conquistas romanas, que perduram até o triunvirato romano que antecede o governo imperial.

Em termos institucionais, o autor não descreve a República romana, como forma de governo. Apesar de seu silêncio no compêndio nós gostaríamos de salientar que o regime de governo republicano foi organizado da seguinte maneira: o Senado passou a ser composto por trezentos membros patrícios em caráter vitalício. O que fez com que o número de assembleias aumentasse, passando para o número de três: a Assembleia das Tribos, que reunia os cidadãos de Roma conforme seu local de origem ou de residência; a Assembleia da Plebe, formada apenas por plebeus e a Assembleia Centuriata, que reunia os cidadãos por meio das centúrias (unidades do exército) e segundo seus respectivos níveis de riqueza. (Guarinello, 1991)

Além desses cargos, outras magistraturas foram criadas ao longo da fase republicana, como a dos pretores (aplicação da justiça), dos censores (por meio da contagem da população, dividiam a mesma pelo critério de riqueza), dos questores (despesas públicas e arrecadação de impostos) e dos Édís (eram os administradores citadinos, que cuidavam da manutenção das ruas e prédios, do abastecimento e da construção de obras públicas). A partir dessa configuração política e institucional, a Roma republicana prosperou. E essa prosperidade esteve diretamente ligada aos movimentos de expansão e dominação territorial levados a cabo pelos romanos nos séculos seguintes. Esse expansionismo romano teve duas fases distintas, porém interligadas em sua trajetória: a primeira fase foi aquela relacionada à conquista de quase todas as regiões que formavam a Península Itálica, cronologicamente balizada entre os anos de 509 e 270 a.C.; a partir desse avanço inicial, temos então a segunda fase expansionista, ou seja, aquela em que os romanos voltaram suas atenções para outras regiões do Mediterrâneo e da Europa Ocidental, datada entre os anos de 270 a.C. até meados do século I a.C. (Guarinello, 1991. p. 38-78).

Essa fase de expansão romana é abordada por Justiniano José da Rocha quando ele narra sobre as guerras e conquistas do povo romano. É importante ressaltar que Cícero, com suas obras, influenciou na maneira como Justiniano José da Rocha descreve a sociedade e a república romana. Contudo, apesar de ler os autores antigos como Virgílio e Tito Lívio, Rocha demonstra que para sua narrativa sobre a história universal, ele não pretendia criar um

novo ordenamento jurídico para Roma, nem tampouco redefinir as características que estruturavam a República. Não houve se quer a intenção de organizar e reafirmar as particularidades das instituições republicanas em Roma, destacando a importância e a singularidade que esse modelo de governo detinha em sua sociedade, num movimento claro de defesa dessas mesmas instituições num contexto político de grande instabilidade e violência.

Para o autor, dentro dessa perspectiva, a História Romana Antiga ocupava um papel muito bem definido, já que, segundo o modelo de escrita de seu compêndio, cada civilização apresentava instituições sociais com características básicas, uma espécie de “marca” fundamental e indelével que guiara o desenvolvimento de cada uma delas ao longo do tempo. Dessa forma, o compêndio eleva o estudo da civilização romana a um status único e privilegiado dentro da Antiguidade, o que deixa evidente, portanto, que o papel da História Romana Antiga no Compêndio de História Universal de Justiniano José da Rocha, tem em vista narrar sobre os principais acontecimentos que viriam a servir de modelo político e jurídico para as nações modernas e contemporâneas como era pretendida para o Brasil.

O conteúdo selecionado e a maneira como o autor descreve o governo republicano, a participação popular nesse governo, nas guerras e a sociedade romana, vai ao encontro do projeto de governo pretendido para o seu país. Sua narrativa não é neutra, pelo contrário, através dela podemos perceber as marcas de seu pensamento e as pretensões a serem alcançadas através de um conhecimento deixado para os seus destinatários que por sua vez legitimam, através do passado, posicionamentos político ideológicos de um tempo.

No entanto, esse é um debate com grande ressonância, que ilustra claramente os meios e objetivos de uso político do passado e, ao mesmo tempo, a dificuldade de proteger-se contra práticas dessa natureza usando ferramentas de pesquisa padrão. Isso nos leva ao questionamento: existem inovações significativas no uso político da história hoje? De acordo com o pensamento de Levi (2002), há uma inovação notável: a relação entre a história e seus leitores mudou porque a comunicação baseada em livros perdeu o quase-monopólio que gradualmente ganhou com a disseminação da palavra impressa.

É verdade, no passado, outras formas de transmissão histórica do conhecimento também desempenharam um papel importante como: imagens, por exemplo, ou transmissão oral. Mas não há como negar o fato de que por muito tempo a impressão, alfabetização, educação em massa e o custo decrescente dos livros, tudo desempenhou um papel fundamental em dar à produção histórica peso político fundamental na construção de ideologias baseadas na identidade e na sociedade que se pretendia construir nesse momento.

Dentro dessa perspectiva daremos agora início a análise do compêndio de Victor Duruy.

Tabela XI

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL VICTOR DURUY (1865) ROMA
X. Geographya Physica da Italia Antiga: Fundação de Roma, Os Reis. XI. Fundação da República romana, Primeiras Guerras de Roma até a Invasão de Pirro. XII. Guerras Punicas, Annibal e Cipião, Conquistas dos romanos fora da Italia. XIII. Perturbações civis em Roma, Os Gracchos: Mario e Sylla. XIV. Sertório, Mithridates, Pompeio, Cícero e Catilina XV. Cesar, Primeiro Triunvirato, Ditadura de Cesar, Segundo Triunvirato, Fim da República XVI. Organização do Governo Imperial em Roma, Augusto, Limites e divisões geográficas do Império Romano. XVII. Os Imperadores da casa de Augusto, Nascimento e Progresso do Cristianismo.

Fonte. Lima (2024)

Semelhante a escrita de Justiniano José da Rocha, o compêndio de História Universal de Victor Duruy (1865) também conta história do povo romano a partir de sua localização geográfica. Em seu escrito, o autor apresenta o território romano em primeiro momento e, logo em seguida, conta a história da fundação de Roma através da narrativa mítica de Rômulo e Remo para demonstrar ao leitor a história desse importante território e também para legitimar designação dos reis ao trono.

Ao tratar sobre a história dos reis, o autor pouco destaca a monarquia romana como forma de governo. A figura dos reis aparece mais detalhada em descrições do que poderíamos chamar de uma espécie de biografia do personagem, onde são destacados seus nomes, filiação, tempos de duração no trono e principais feitos como representantes do povo. Duruy também recorre ao uso da tradição para explicar o surgimento de Roma, citando autores antigos, como Cícero, Virgílio e Tito Lívio. Todos esses assuntos encontram-se divididos em várias lições, mas sempre obedecendo os tradicionais limites cronológicos do desenvolvimento dos sistemas de governo romanos: monarquia, república e império.

Na parte que se dedica sobre a Monarquia, temos outra semelhança presente nos compêndios de Duruy e Rocha: Em ambos são dedicadas várias linhas para a descrição de

algumas características de todos os sete reinados do período monárquico, apresentando a mesma explicação para a instauração da República: a violação da patricia Lucrecia, protagonizada por um dos herdeiros da monarquia etrusca.

Esse modelo de narrativa encantava os historiadores do século XIX que tinham o costume de apresentar em seus textos o modelo descritivo ou enciclopédico, isto é, uma compilação de dados e informações para transmitir mais detalhes e assim dar uma maior “veracidade” ao acontecimento contado.

Ainda apresentando a história dos reis romanos Duruy mostra a hierarquia dos reinados e as principais guerras e disputas pela sucessão do trono até chegar à história da morte do rei Tarquínio em 578 que segundo o autor foi assassinado pelos emissários enviados pelos filhos de Anco Márcio, daí em diante, Sêrvio Túlio, seu genro, assume o poder. Ao tratar sobre o governo de Sêrvio, o autor apresenta a participação popular na esfera pública e a divisão da sociedade no início da república, descrevendo-a da seguinte maneira:

Na historia de Roma foram feitas semelhantes despesas com os despojos tomados aos Sabinos, Latinos e Estrucos em Guerras em que Roma vencera. [...] deu Servio a Roma a extensão que ella tinha no novo tempo da republica, reunindo a cidade, por meio de uma muralha um viminal, o esquilino e o quirinal. Dividio-a em quatro quarteirões ou tribus urbanas, e todo território em vinte e seis cantões também chamados tribus. Todo o povo patrícios e plebeus foi dividido, segundo o senso, em seis classes, e em cento e noventa e três centúrias, tendo só a primeira classe noventa e oito centúrias, isto é, quando depois da expulsão dos reis, representarão essas centúrias votos) noventa e oito votos , ao passo que todas as outras centúrias reunidas só tinham noventa e cinco. (Duruy, 1865, p. 74-75)

No fragmento anterior, percebemos que, ao tratar sobre a participação popular na vida pública romana, o autor demonstra a vantagem dos cidadãos mais abastados (Patrícios) sobre os de menor poder aquisitivo (plebeus) pois esses, mesmo juntos, em uma única causa ainda eram minoria na hora da votação, o que causava descontentamentos e revoltas por parte desses indivíduos. Essas revoltas levaram Tarquínio ao poder, e, segundo Duruy, o povo romano viveu um período de tirania semelhante ao dos gregos que colocou fim ao governo monárquico em Roma.

No subtópico seguinte Duruy ao abordar a fundação do governo republicano em Roma no ano de 510 a. C. Apresenta-a da seguinte maneira:

Em retribuição ao apoio que prestara, reclamou o povo as leis do Rei Sêrvio e o estabelecimento do governo consular; consentio o senado, e os comícios procamarão cônsules, isto é, chefe annuaes dos exércitos e do povo a Junio Bruto e Tarquinio Coliatino.

Uma conspiração tramada em favor do rei foi descoberta pelo escravo Vindex, Forão prezos os culpados e, entre eles, os filhos de Bruto e os sobrinhos de Collatino; e Bruto impassível ordenou que em sua presença fossem supliciados. Vingou-se Tarquínio armando contra Roma os veientes. Depois Porsenna, que tomou Roma e perdeu-a logo, os Sabinos e, finalmente os Latinos que derão a sanguinolenta batalha de Rhegilla (495).

Vencido, foi morrer velho o rei, em o anno seguinte em Cumas, livre estava Roma; minava-a porem um mal interno, o peso das dividas aumentado pelas despesas e saques das ultimas guerras. Singularmente parcial em favor dos credores era a lei romana, abusarão esses de seus direitos e, irritados os pobres recusarão-se a alistar-se.

Creou então o senado a dictadura, magistratura de que não se apelava, e cujo poder foi mais ilimitado que o dos reis, porem que apenas devia durar seis meses.

Aterrado cedeo o povo. As violências dos credores aumentarão ao ponto, que os pobres preferiram abandonar as cidades; retirarão-se para o monte sagrado; e só de la voltarão quando se lhes concedeu os tribunos, que erão os chefes annuaes dos plebeos, com o poder do voto, que nulificava as decisões injustas. A principio servirão elles desse direito de opposição como de um escudo para defenderem o povo, e mais tarde para se oporem aos grandes e se tornarem senhores da republica (493) (Dury, 1865, p. 76-77)

Uma das características mais importantes da representação da História Romana Antiga do compêndio de Victor Duruy está presente na instauração do sistema republicano romano. É muito perceptível e claro que o autor descreve a expulsão da realeza etrusca e a proclamação da República Romana como um movimento essencialmente popular, mesmo tendo sido encabeçado e liderado por dois representantes da aristocracia patrícia romana.

Percebemos que essa é sem dúvida uma das grandes contraposições estabelecidas no compêndio ao tratar sobre a República e o Império Romano pois para o autor a implantação do sistema republicano de governo, mesmo sendo inicialmente descrita como uma iniciativa do grupo aristocrático, foi fruto de um movimento das massas, uma revolta social popular enaltecida pela defesa da honra vilipendiada de Lucrecia pelos “estrangeiros”. (Dury, 1865)

Por outro lado, o autor descreve o advento do Principado foi fruto dos esforços e combates individualizados de certos militares romanos, bem como de mudanças estruturais na economia e nos costumes da sociedade romana. É importante ressaltar também que o Senado romano, bem como a ação dos côsules e magistrados, é pouco citado ao longo de toda a descrição da História Romana Antiga nesse compêndio, principalmente no período republicano. Tal fato, segundo nossa interpretação, foi um importante artifício para a confirmação desse “aspecto popular” da República Romana pois a ênfase no aspecto popular do governo republicano romano é frequentemente citado no compêndio (especialmente quando é tratada a luta dos plebeus pela aquisição de direitos políticos), o que consideramos aqui como o principal indício da instrumentalização do passado romano a favor dos sistemas republicanos modernos, em detrimento dos valores políticos e morais do sistema imperial

romano de governo. Dessa forma, fica latente no compêndio a classificação do sistema republicano romano como um sistema de governo cujo poder estava centrado no povo, uma verdadeira “república democrática”, sendo que seu aprimoramento seguiu necessariamente a progressiva conquista de direitos políticos por parte dos plebeus. (Duruy, 1865)

Após mencionar o fim da monarquia Romana, Duruy fala sobre as revoltas que antecederam a tirania em Roma. Percebemos, através do fragmento anterior que o autor descreve a tirania como um momento onde o povo padeceu com duras leis. Ele ainda nos mostra os movimentos de resistência por parte do povo que se recusou a se alistar. Esse fato levou o povo a um sofrimento ainda maior que os fez ceder a esse governo opressor que os massacrava. Entretanto, ao se retirarem para o monte sagrado, os plebeus conseguiram o direito de oposição que funcionou como um escudo para defender o povo e ganhar mais espaço na república. Ainda no que se refere a república romana o autor nos fala que:

O governo valia um pouco mais que o exercito. Era uma constituição mixta de elementos diversos: realza, aristocracia, democracia, porem sem haver entre todos esses poderes o equilibrio, que é o que faz a excellencia dessas espécies de governo. Dous Suffetes, tirados das famílias privilegiadas eram os primeiros magistrados da república. Appos elles vinha o senado, onde todas as famílias tinham representantes, e de onde era tirado o conselho dos centuviros, que foi ao pouco usurpando o poder, e com o tempo foi submetendo a sua influencia a todos os magistrados e ao próprio senado. Essa oligarquia foi muitas vezes subjulgada por uma plebe violenta. (Duruy, 1865, p. 87)

Ao refletirmos sobre o fragmento anterior, percebemos para Duruy a república era governo que constituía um misto de outras formas de governo oriundas do mundo antigo. É possível notar que autor tece críticas ao governo ao descrever seu funcionamento de as partes que o compõem. Também notamos que, assim como Justiniano José da Rocha, o pensador critica a participação popular na república que ele descreve como violenta. Mas descreve a participação dos demais formadores da república como uma espécie de oligarquia.

É preciso compreender a concepção do autor ao falar sobre o povo romano na França e também a intencionalidade do tradutor da obra sobre a questão do equilíbrio dos poderes como um ideal republicano e os malefícios de uma oligarquia no poder em nosso país. A obra de Duruy se faz presente em momento em que o Brasil vivia um no regime de governo Imperial e, isso não é apenas um detalhe na narrativa sobre o povo romano.

O ambiente político brasileiro diz muito sobre a maneira como as obras são produzidas, traduzida e endereçadas ao alunado desse país. Ao investigarmos os compêndios de História Universal selecionados para essa pesquisa, Percebemos esse “papel” da História Romana antiga, essa “função” determinada claramente nesse compêndio traduzido para o uso no

ensino secundário nacional, tornou-se um dos pontos de análise mais importantes da presente tese, pois essa representação, que pode ser vista como uma simples consequência do caráter literário clássico do Ensino Secundário no Império brasileiro, demonstra não só a tendência humanística clássica própria desse segmento de Ensino, mas também a escolha estrategicamente tomada pelos autores (nacionais e estrangeiros) sobre a definição de uma “origem” que permitisse conferir aos sistemas republicanos contemporâneos uma legitimidade e continuidade histórica “inquestionáveis”, assentada na experiência vivenciada pelos romanos antigos.

Ao longo da narrativa de Duruy sobre o povo romano, notamos uma simpatia do autor por um governo chefiado por membros da elite romana. Percebemos essa ideia quando o autor descreve desde a realeza romana até o período que denominamos na escrita da história como Império Romano. O modelo de governo aristocrático romano é projetado como superior, moderno, forte, poderoso, capaz de governar apesar de suas falhas e pontos negativos e o outro modelo, o da plebe que participa da vida pública, é visto como inferior, subordinado, dominado, incapaz. Tal diferença justifica a presença do dominador ativo, ressaltando o papel dos romanos mais capacitados enquanto defensores de uma ordem, símbolo de uma missão reguladora, normativa, civilizatória em contraposição com a cultura plebeia: representação do primitivo, da barbárie.

Se faz necessário ler nas entrelinhas, o que apresentado pelo autor na narrativa histórico-escolar para percebermos as intencionalidades pertinentes ao ensinamento para o alunado brasileiro, que se faz descendente dos europeus. Levando em consideração que aqui no Brasil era preciso, portanto, empreender um processo civilizador durante o qual os padrões culturais romanos foram dimensionados em símbolos para regular a vida social brasileira na segunda metade do século XIX e início do XX.

As disputas entre os símbolos europeus e nativos do povo brasileiro são fundamentais para a definição dos projetos sociais e educacionais ao longo da história do nosso país. O ideário de *agere civiliter* impunha limites e modelavam de várias formas a vida pública e privada através de um conjunto multifacetado de dispositivos capazes de veicular e impor a adoção do ideal de ser romano, tais como: educação, remodelação dos ambientes físicos, organização administrativa, instituições, construção de cidades, dos marcos espaciais urbanos e rurais - (estradas, foro, termas, basílicas, teatro, anfiteatro, ruas, mosaicos, pórticos, vilas, estilos decorativos) -, surgimento de novos grupos sociais, etc.

As atitudes e práticas imperiais produzidas na segunda metade do XIX pelos historiadores do IHGB permitem que os intelectuais “inventem” uma tradição e novas imagens, as quais passam a nortear o comportamento do alunado brasileiro.

Partindo dessa premissa, damos continuidade a nossa investigação descrevendo a narrativa sobre a sociedade e a república romana através da ótica de Pedro Parley (1869).

Tabela XII

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL RESUMIDA PEDRO PARLEY (1869) ROMA
LXVIII. Fundação de Roma: seu estado primitivo. LXIX. Combate dos Horacios e Curiacios. LXX. Desde o reinado de Anco Marcio até a expulsão dos reis. LXXI. História de Coriolano. LXXII. Legislação dos decenviros, Roma Invasida pelos Gauleses, Guerras contra os Sammitas, Contra Pyrrho e Primeira Guerra. LXXIII. Segunda e Terceira Guerra Punica. LXXIV. Triunpho de Cipião. LXXV. Sylla e Mario. LXXVI. Gneo Pompeo e Julio Cezar. LXXVII. Cesar usurpa o supremo Poder LXXVIII. Assasinato de Julio Cesar.

Fonte. Lima (2024)

Na narrativa de Pedro Parley (1869), identificamos uma sequência semelhante aos escritos de Justiniano Jose da Rocha e Victor Duruy sobre a sociedade romana. No primeiro capítulo sobre essa civilização, o autor começa sua narrativa apresentando a história da fundação de Roma, Ele descreve a luta pela legitimação desse povo como um estado primitivo, demonstrando uma narrativa teleológica, modelo esse, bem presente nos compêndios de História Universal, produzidos e traduzidos em solo brasileiro.

Em seguida, o autor apresenta a história dos grandes personagens e líderes romanos através de uma narrativa descritiva sobre o território romano ligando esse território a história dos reis de Roma. Quando trata sobre a realeza o autor nos diz que:” *O governo primitivo de Roma Compunha-se por de um Rei, de um senado e do povo*”. (Parley, 1869, p. 203)

O autor segue o texto narrando o combate dos *horacios* e dos *curiacios* abordando a ideia da expansão e das conquistas de Roma. Além disso, em sua narrativa ele aborda a história dos grandes reis desde a fundação da monarquia por Romulo até a expulsão dos reis e conspiração de Tarquinio para recuperar o trono. No que se refere a sociedade romana, Pedro Parley descreve-a da seguinte maneira:

Quasi desde a fundação de Roma achavão-se os habitantes divididos em duas classes, uma denominada de patrícios e outra dos plebeos. O senado e a maior parte dos cidadãos ricos estavam incluídos na ordem dos patrícios, da qual também sahião os cônsules, dos plebeos erão o povo. (Parley, 1869, p. 211)

Percebemos, no trecho anterior, que Parley descreve os principais pilares que fundamentam a sociedade romana, no período monárquico e, em seguida, o pensador apresenta o governo tirânico de Tarquínio, o qual o autor descreve como uma forma de governo que causou descontentamentos e revoltas para o povo romano. Por esse motivo, uma nova forma de governo surge em Roma: A República que é descrita da seguinte forma:

A expulsão dos Tarquínios verificou-se no ano de 509, antes de Jesus Crhisto. Os Romanos nunca mais tiveram reis, passando a ser o seu governo republicano e composto do senado e de dous magistrados chamados cônsules. Tirados dentre os senadores e eleitos annualmente pelo povo. Bruto e Collatino forão os primeiros cônsules (Parley, 1869, p. 209)

Após apresentar a república romana, como demonstrado no fragmento anterior, o autor demonstra a fragilidade dessa forma de governo, ao ser vítima de uma conspiração orquestrada pelos filhos de Bruto, cuja penalidade por seus erros foi a morte.

Ao narrar esse episódio, o autor passa a tratar sobre as leis romanas e sua legislação. Segundo o autor: “*a legislação romana é conhecida como a lei das doze Taboas*” (Parley, 1869, p. 241). Parley não aprofunda a narrativa sobre as leis romanas, mas deixa claro em seu escrito que eram leis que traziam peso ao povo romano e que por conta desse cenário de subjugo e injustiça, os plebeus lideraram conflitos em busca de melhores condições de sobrevivência e maiores direitos de participação na república.

Após narrar as guerras e os conflitos ocorridos no período de expansão romana, O autor escreve em seu compêndio sobre a participação popular no governo republicano, notamos nos escritos de Parley um descontentamento referente a atuação dos plebeus em busca de maior espaço de poder no ambiente público, como podemos constatar a seguir:

Se o povo Romano tivesse ainda apreciado como d’antes a liberdade, nunca, por certo teria sofrido a thiranya de Sila e Mario. Achava-se porem então corrompido pelo luxo, contrahido nas conquistas que fizeram em todas as partes do mundo. A conjuração Catilina descoberta e destruída pelo iminente orador Cícero, é uma prova dessa corrupção geral. [...] Depois da morte de Sylla e Mario os cidadãos que mais sobressahião forão o feliz Pompeo, o Opullento Crasso e o ambicioso, bravo e talentoso Cezar. Esse ultimo conhecendo que nada podia fazer sem o concurso dos

outros dous, aliou-se com elles, a esta liga formou o primeiro triunvirato. Os triúnvros deixarão ao senado uma sobra de poder, dividindo entre si o comando das legiões e o governo da república. (Parley, 1869, p. 228-229)

Para o autor, a corrupção por parte do povo romano enfraqueceu o governo republicano e fez com que as guerras de expansão e as crises desse governo dessem entrada a uma nova forma de governar: O primeiro triunvirato, que foi formado por Pompeu, Crasso e Cesar. E assim, o autor finaliza o conteúdo sobre a república romana dando continuidade a sua narrativa através da biografia e dos grandes feitos dos imperadores romanos que construíram um dos mais extensos domínios do mundo antigo.

É importante ressaltar que ao trabalharmos os Compêndios de História Universal de Justiniano Jose da Rocha (1860), Victor Duruy (1865) e Pedro Parley (1869) livros esses que fizeram parte do ensino escolar na segunda metade do século XIX, buscamos evidenciar marcas de escrita que corroboram com o modelo de narrativa escolar proposta para o alunado brasileiro em um período que era regido pelo modelo de governo Imperial.

Percebemos com a investigação desses três Compêndios de História Universal (01 brasileiro, 01 Francês e um Inglês – traduzidos por intelectuais brasileiros) que se fizeram presentes no ensino secundário do país. Pontos em comum sobre a maneira como é narrada a sociedade e o regime de governo republicano em Roma antiga. Acreditamos que essa maneira de recepção e apropriação desse conteúdo pelos intelectuais produtores e tradutores das obras marca de forma clara intencionalidades sobre os usos do passado clássico na formação escolar brasileira. Dentre outros aspectos, é notório como os autores sublinham a insatisfação popular com a república, motivo pelo qual guerras e contestações levaram ao triunvirato, ou seja, ao comando de generais sobre as instituições civis. Isso demonstra um posicionamento por parte de quem escreve/traduz as obras.

Levamos em consideração o lugar de fala dos autores e tradutores dessas obras, assim como também as possíveis marcas deixadas para os destinatários que tiveram acesso a esse conteúdo sobre a sociedade e a república romana e que, por conta da narrativa histórica proposta, possivelmente podem ter adquirido algum juízo de valor sobre esse povo. Afinal, a forma como os textos antigos são lidos, interpretados, reinterpretados e depois reescritos nos diz muito sobre a sociedade de um determinado período.

É preciso, nesse sentido, compreender que os estudos sobre a história da educação europeia destacam que, a partir do século XVI, as Humanidades foram entendidas por intelectuais e educadores como uma formação originária dos antigos romanos e gregos com a intenção de oferecer uma preparação do indivíduo para ser homem um homem moderno. Sob

tais currículos o ensino de História ocupou determinados espaços e articulou-se aos dois tipos de formação humanística: uma que integra o indivíduo a uma elite, a uma cultura destinada aos filhos dos grupos dirigentes ou de classes mais ricas, e outra fundada sobre a natureza ou sobre as “coisas do universo” que permite a todos se situar no mundo e possibilita multiplicar suas marcas e nele inscrever suas ações e, portanto, destinada aos filhos de todas as classes sociais, ou seja, em princípio, à totalidade da juventude.

A historiografia sobre o ensino de História tem apresentado sua origem como disciplina escolar ao compor o currículo das Humanidades clássicas do século XIX. No entanto, sem discordar quanto à constituição da disciplina História entre final do século XIX e início do XX, é possível constatar que conteúdos históricos mostram as especificidades do uso de textos “clássicos” como por exemplo o de Cícero.

A concepção de História Antiga laica ou religiosa marcou, então, o debate entre os professores religiosos e laicos sobre o ensino da origem do homem nos currículos de História e de Ciências. E foi pela definição da origem da espécie humana que, entre o final do século XIX e meados do século XX, se constituiu a organização do ensino de História sob o conceito de História da Civilização. A consolidação da História da Civilização fundamentava-se em bases “científicas” da História e essas foram incorporadas pelos programas das escolas secundárias denominadas “ginásios”, que se ampliavam no decorrer do século XIX, além de serem disseminados pela maior parte dos manuais escolares.

A necessidade de situar a história como conhecimento científico e válida, portanto, como explicação do passado humano defendida pelos positivistas ou por historiadores da escola metódica determinou uma tradição no ensino de História que consiste, como poderemos ver no Compêndio de História Universal de Rocha Pombo (1900), em apresentar em um capítulo introdutório sobre a origem da civilização de que será estudada, como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela XIII

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL SEGUNDO O PROGRAMA DO COLLEGIO PEDRO II ROCHA POMBO (1900) ROMA
VII. Italia Antiga. Tempos primitivos. VIII. A republica Romana, As Classes, A lei das Doze Taboas. IX. As Guerras Punicas. X. Os Gracchos: Mario e Sylla XI. Os trioviratos XII. O Imperio Romano: Augusto e seu século.

Fonte. Lima (2024)

Na narrativa de Rocha Pombo (1900), identificamos uma sequência semelhante aos escritos de Justiniano Jose da Rocha Victor Duruy e Pedro Parley sobre a sociedade romana. No primeiro capítulo o autor começa sua escrita apresentando a história da fundação territorial de Roma, contudo observamos que Rocha Pombo utiliza mapas para ilustrar o território e promove uma narrativa muito mais detalhada sobre a geografia do lugar. Outro ponto importante a ser destacado, é que o autor ao contar o mito de fundação através da história de Rômulo e Remo o faz de forma detalhada e ilustrando sua narrativa com imagens que podem ter sido usadas para chamar a atenção dos leitores a narrativa contada.

Voltando nosso foco para o Ensino Secundário na primeira república e sua influência em território brasileiro, percebemos um grande cuidado de Rocha Pombo, carregado de certas intencionalidades, na elaboração de textos com imagens, mapas e narrativas de cunho histórico com objetivos didáticos voltados para a construção de uma nova identidade cidadã e permeada pelo patriotismo republicano (a “pedagogia do cidadão”). Uma vez que esse movimento fez surgir um tipo específico de texto didático no Ensino Secundário, menos voltado à criação e definição de representações pátrias exclusivamente nacionais, mas também preocupado em demonstrar que os movimentos e fatos políticos e históricos que eram vivenciados naquela época eram, na realidade, resultado de um desenvolvimento histórico/social de longo prazo, herança de um passado cronologicamente distante.

Dessa maneira, a narrativa de Rocha Pombo estabeleceu uma clara compartimentação entre o tipo de ensino de História e a narrativa histórica. Nesse caso, o Ensino Secundário tinha seu programa curricular básico formado por conteúdos que se dedicavam à “História

Universal”, por textos e narrativas históricas que se dedicavam à história dos povos de um passado mais antigo, norteados por premissas epistemológicas particulares, mas tão vinculadas e alinhadas aos ditames republicanos quanto os conteúdos e programas históricos do Ensino Primário. E a Antiguidade Clássica, em especial a História Romana Antiga, tornou-se um dos mais importantes “núcleos” desse novo universo descrito nos compêndios didáticos históricos do Ensino Secundário de nosso país, com uma função e importância ímpares nas narrativas dos povos do passado antigo.

Essa última afirmação não só evidencia essa clara divisão presente nos conteúdos e programas curriculares históricos dos anos de ensino secundários que perduraram pela república brasileira, mas também nos leva a refletir de forma mais pormenorizada sobre o tipo de concepção geral de História que estava presente nas linhas dos textos desses compêndios didáticos no início do século XX.

Como citado, a História, enquanto disciplina escolar, passou a ser entendida como uma ciência fundamental para o desenvolvimento de qualquer nação e de seu corpo de cidadãos. Mas, essencialmente voltada para a análise das ações coletivas, essa “ciência do passado” apresentava uma conotação muito específica e particular, pois deveria evidenciar, num sentido marcadamente positivista, o conjunto de “verdades” ou “leis” universais, imutáveis e indiscutíveis presentes no desenvolvimento político, econômico e social de cada civilização do passado.

Essas supostas “leis históricas”, consolidadas ao longo da trajetória histórica de cada civilização, eram entendidas como marcas indelévels de cada povo e inquestionáveis fontes de ensinamentos que, via de regra, edificaram e deveriam continuar edificando todo o mundo ocidental contemporâneo. Dito de outro modo, havia a convicção de que o passado era determinado por leis e movimentos civilizatórios amplos, que acabaram definindo, ao longo dos séculos, as particularidades do mundo ocidental e que ainda estavam lá atrás, à espera de serem reveladas em sua suposta essência ou mesmo em sua totalidade essa maneira de pensar a História influenciou intelectuais ao longo do tempo como é o caso de Rocha Pombo.

Dessa forma, não podemos entender a produção do conhecimento histórico do contexto republicano brasileiro como um simples registro do que aconteceu no passado, mas sim como uma disciplina (ou ciência) que adquiriu um elevado grau de instrumentalização, adaptada e subordinada aos interesses e anseios de seus idealizadores, permeada pelas ressignificações e reinterpretações do passado e, muitas vezes, corroborada na crença de que os documentos e fontes textuais eram uma mera transparência do passado, um meio de acesso direto aos acontecimentos e personagens escolhidos e estudados.

Dentro dessa perspectiva, a busca das “leis do passado” deveria indicar o caminho para o “progresso” e para a “modernidade”, fundamentos e conceitos formadores da pedagogia iluminista (promovida na França no Séc. XVIII) e do conceito de desenvolvimento social positivista de “civilização”. Essa forma de se compreender a função e o papel da ciência/disciplina História acabou condicionando toda a produção histórica do período, em especial a elaboração dos textos históricos didáticos, e provocou a formação e propagação de uma “História da Civilização” nos compêndios didáticos do séc. XIX que tinha como objetivo principal a demonstração da existência de processos históricos de longo prazo que resultaram, segundo esse pensamento, nos estágios contemporâneos de “atraso” ou de “modernidade” apresentados por certos países ocidentais.

É importante entender esse contexto porque ele marca o olhar de Rocha Pombo e a forma como o autor descreve a luta pela legitimação do povo e a história dos grandes personagens e líderes romanos através de uma narrativa descritiva e organizada segundo tempo cronológico dos acontecimentos e dedica o VII capítulo para explicar a república romana, as classes sociais e a lei das dozes tabuas. No que se refere a república romana Rocha Pombo nos diz o seguinte:

A queda da realeza não importou mudança nas instituições, senão uma forma nova de poder político. Em vez de um rei, electivo mas vitalício, crearam-se dois cônsules temporários. E cujo mandato só excepcionalmente poderia exceder de um anno. Esses magistrados tiveram a principio todas as prerrogativas e atribuições dos antigos reis. Só depois é que sua autoridade foi dividida com os outros magistrados.

Os cônsules pois, eram os chefes dos exércitos, convocavam e presidiam o senado; regulavam a administração; e superintendiam a justiça e as finanças. Exerciam o cargo alternativamente, de mez em mez. Andavam em público precedidos de doze *listores oficiais* que lhe executavam as ordens.

[...] Os primeiros cônsules foram Lucio Juno Bruto e Tarquinio Collatino.

[...] Os primeiros dias da república foram perturbados pelas guerras de Roma fez ao rei deposto, aliando-se a um grande numero de príncipes que nutriam já desconfianças contra os romanos. (Pombo, 1900, p. 80-81)

No trecho retirado do compêndio de História Universal de Rocha Pombo, podemos identificar que o autor descreve o governo republicano de forma descritiva, apontando o funcionamento dos cargos e a incumbência de seus ocupantes. Também é possível notar que ele apresenta os primeiros cônsules da república, e em seguida, parte para a narrativa sobre as guerras que aconteceram ao longo dessa forma de governo. Podemos perceber que o autor defende a continuidade entre monarquia e república. Isso pode ser um bom ponto de partida para analisar como a república corrompe a monarquia pois essa ênfase no aspecto político e jurídico modelar da História Romana abordado na obra de Rocha Pombo também reflete certos anseios e ideais relacionados diretamente aos problemas encontrados no quadro político e social que caracterizou a Primeira República brasileira. E, como veremos mais adiante, as

instituições republicanas foram descritas nesse compêndio como o ápice dessa “evolução” política de Roma.

Gostaríamos de salientar que os compêndios didáticos, por conta de sua própria natureza pedagógica, apresentam-se nesse contexto como uma poderosa ferramenta de disseminação dessas “tradições” no seio da população. Entretanto, devemos compreender que essa instrumentalização do passado necessária para a formação e alicerçamento de novos padrões de convivência política recorre, via de regra, à utilização de certas ênfases e descrições dos períodos históricos abordados, de certos “julgamentos” e “valorizações” de figuras e personalidades históricas específicas, recursos que acabam forjando, consciente ou inconscientemente, esse “passado” fonte dos valores da “nova tradição”. Percebemos no compêndio de Rocha Pombo que a representação do povo Romano foi elaborada para que o leitor ou estudante entendesse esse período como uma época de decadência, em vários sentidos: política, moral, econômica e militar.

Entretanto, não chegamos a essa conclusão esmiuçando somente as características dos conteúdos da História da república Romana. Foi necessário comparar esse período com outros períodos da História Romana Antiga presentes nesse compêndio. Dessa análise, constatamos que o compêndio de Rocha Pombo criou o que podemos chamar de “sistema de contraposição”, ou seja, uma estrutura narrativa que, além de delegar caracterizações valorativas sobre a fase republicana romana, também definiu o surgimento do sistema republicano como resultado dos valores mais tradicionais do povo romano e da monarquia.

O autor ao tratar sobre o povo romano descreve-o como designado com classes: patrícios (oriundo das famílias aristocráticas) e plebeus (massa anônima ou de família de poucas posses). Entretanto, ao narrar sobre a lutas de classes, percebemos na narrativa de Rocha Pombo, um maior destaque ao demonstrar a luta e as reivindicações dos plebeus. O autor demonstra, inclusive, um ar de simpatia com relação as conquistas plebeias como podemos perceber no fragmento a seguir:

Desde que se instituiu essa autoridade quase incontestável, fizeram-se decisivas lutas contra o patriciado; e o esforço dos plebeus, de triunfo em triunfo, acabou por extinguir todos os privilégios da aristocracia. Essas lutas intestinas, e de natureza social, encheu cerca de dois séculos de história da república (de princípios do século V e fins do IV século) durante os quaes, com o engrandecimento de Roma no exterior, se faz integração das classes plebeias na sociedade romana (Pombo, 1900, p. 83-84).

Percebemos nesse trecho que Rocha Pombo também destaca as insatisfações populares, mas evidencia as conquistas populares por meio da integração das categorias plebeias às instâncias de poder. É preciso entender que essa forma de descrever a luta de

classes entre os plebeus e os patrícios está inserida na discussão sobre os usos do passado uma vez que, Rocha Pombo viveu intensamente as transformações sócio-políticas, econômicas e culturais da transição do século XIX para o século XX. Lembremos que o autor fundou e dirigiu o jornal "O Povo" em Curitiba, no qual fez campanhas abolicionista e republicana.

O movimento republicano vencedor em 1889 consolidou a ideia de que através da educação se desenvolveria o país, a educação era a saída, a “salvação” para o progresso nacional. A formação do sentimento patriótico foi um dos objetivos da escola e, para isso, os manuais didáticos de história tiveram papel de destaque. Essa concepção de pátria incluía uma explicação em relação ao papel assumido pelos grupos sociais presentes na formação brasileira. É nesse contexto que se encontra a obra em questão, elaborada para o uso do ensino secundário (colegial). É importante destacar aqui o papel assumido pelo livro didático como difusor do conhecimento.

No que se refere ao conteúdo sobre a civilização romana, Rocha Pombo descreve esse conteúdo detalhando como era formada essa sociedade e os principais cargos ocupados na república como podemos ver a seguir:

No século III a. C seria de cerca de 300.000 a população de Roma, constatando-se apenas os homens válidos para a guerra e para as funções públicas. Essa população é agora a depositaria da verdadeira soberania e constitui o povo romano. É ella quem elege o senado e sanciona as leis; quem julga em ultima instância os crimes políticos; pois vota a paz e guerra. Todas as resoluções são tomadas em assembleias publicas e solenes (*assembleias centureaes*) no Forum e no Campo de Marte. Mas a soberania do povo romano é exercida pelas varias magistraturas e corporações.

O senado nos grandes dias da república foi a delegação mais alta da soberania. [...] os senadores creados em 443 a.C foram os magistrados de autoridade mais extensa na hierarchia da republica. Eram os *dpis* eleitos pela assembleia centurial e exerciam o cargo durante dezoito mezes. [...] Os côsules (também dois) eram eleitos pela mesma assembleia centurial e por um ano. [...] Os pretores, igualmente eleitos pela referida assembleia, eram juizes com jurisdição civil e as vezes também militar. Primeiro era um só; depois além do pretor urbano teve um pretor peregrino para os estrangeiros.

Os questores eram a principio (desde 510 quando foram creados) também magistrados judicareios incumbidos de preparar os processos politicos; de 240 em diante passaram a ter o controle da administração das finanças, ou melhor a guarda do erario publico.

Os pontífices dirigiram o serviço do culto publico e o pontífice máximo ou grande pontífice era o supremo chefe religioso. [...] a religiã dos romanos não era muito diferente da dos gragos, nem mesmo na infinita multiplicidade de Deuses [...] O estado tinha seus grandes deuses -- Jupter, Juno, Minerva, Ceres, Venus, Marte, Diana, Saturno, Mercurio, etc, parecendo cópias do Olimpo. (Pombo, 1900, p. 86-88)

É oportuno destacar que, na escrita de Rocha Pombo os cargos públicos, as leis e a religiosidade romana são descritas de forma detalhada, dando ao leitor uma maior oportunidade de conhecer essa sociedade, sobretudo quando ele apresenta as leis e os cargos públicos. Ao abordar a religião romana na república, o autor faz uma comparação entre as duas religiões politeístas, grega e romana, entretanto, não a compara com a religião cristã ou busca desmerecer a crença dos dois povos.

Rocha Pombo demonstra uma preocupação em descrever os pontos sociais da sociedade romana que, destacam o cotidiano desse povo como por exemplo o casamento, onde o autor mostra que:

No seio da família o romano era senhor absoluto, e tinha o mesmo direito de vida e de morte sobre todas as pessoas que estavam sob a sua autoridade, Por sua vez, era ele perante o Estado, o único responsável pelas faltas de todos os do seu lar.

Havia entre os romanos duas formas de casamento: o religioso (*confarreatio*) e o civil (*coemptio*) que depois se instituiu quando os plebeus tiveram igualdade civil. Em seguida, para os últimos tempos da república, estabeleceu-se o divórcio, direito que desnaturou horivelmente, e foi uma das causas da corrupção e da decadência da república. (Pombo, 1900, p. 87-88)

É notório que, por meio da narrativa sobre o passado, Pombo tenta disseminar um projeto de sociedade republicana. Rocha Pombo, no fragmento acima, demonstra o poder exercido pelo cidadão na constituição familiar. Segundo ele, o homem ao casar-se obtinha o poder máximo sobre todos os membros da família. Contudo, para o pensador o divórcio ocasionou uma mudança nessa estrutura social que segundo suas palavras “levou a corrupção e a decadência da república”.

De acordo com Santos Justo (2012) nos últimos anos da República, que marcam o início da época clássica, a *jurisprudencia* conheceu um progresso acentuado que se traduziu profundamente no aperfeiçoamento das instituições jurídicas. Durante o período que decorre entre a Lei das XII Tábuas (meados do século V a.C.), a vida romana continuou, como nos primeiros tempos, a ser disciplinada pelos *mores maiorum* que lhe imprimiam uma convivência marcada por elevado sentido ético. (Santos Justo, 2012)

São os tempos em que se afirmou a figura do *pater familias* que iria pautar, ao longo dos séculos até aos nossos dias, o padrão de homem leal, verdadeiro, autêntico, a que o direito constantemente recorre e que ganhou a simpatia dos intelectuais do século XIX e início do XX como, por exemplo, Rocha Pombo. Todavia, o divórcio foi sendo juridicamente elaborado quando, a partir da Lei das XII tábuas, a *jurisprudencia* romana sentiu necessidade de o aperfeiçoar e limitar a causas determinadas para defesa dos velhos costumes romanos. Realizado o divórcio, os cônjuges separavam-se e, recuperando a sua liberdade, cada um seguia o seu caminho. (Santos Justo, 2012)

Rocha Pombo, por ser um homem, movido pelos costumes de seu tempo, não concorda com a ideia de que o divórcio seja algo bem visto e, após tratar sobre essa questão, o autor encerra seu escrito sobre a república e as leis romanas e continua sua narrativa contando sobre as Guerras Púnicas. Em seu texto, o autor descreve as causas e principais consequências da guerra. Além disso, ele traz mapas e fotografias para ilustrar sua história e descrever seus personagens.

Ao tratar sobre os futuros imperadores Crasso, Sylla e Cezar, mesmo antes de explicar como se formou o primeiro triunvirato, é possível verificar que o autor busca trazer para o seu livro didático algumas fontes que ilustram sua narrativa sobre esses três grandes personagens da história e sociedade romana.

Dentro dessa perspectiva, foi possível identificar que Rocha Pombo trazia em sua escrita o interesse de aprofundar o conhecimento dos alunos secundaristas sobre a república romana no pós-proclamação da república brasileiro. Identificar o lugar de fala do autor e como ele busca produzir um sentido sobre o passado para demonstrar marcas identitárias no presente é interessante, pois nos ajuda a perceber o livro escolar como uma fonte de propagação de conhecimento e cultura ao longo dos tempos.

É necessário conceber o material didático como uma ferramenta de grande importância tanto para professores quanto para alunos em todas as temporalidades, os compêndios de História Universal são instrumentos importantíssimos para a consolidação e disseminação de uma memória histórica determinada que, por sua vez, marca fortemente a representação de passado de gerações inteiras que passam pela escola. Assim sendo, através da trajetória do livro didático é possível identificar as abordagens privilegiadas e seus desdobramentos. Nesse processo, algumas memórias são silenciadas. E, nós como pesquisadores devemos estar atentos a essa questão.

Assim, o republicanismo ideológico percebido nos escritos de Rocha Pombo passou a apresentar características até então inéditas em nosso trabalho de investigação sobre o pensamento político ocidental e o “espírito” democrático, alicerçado no sistema representativo através da narrativa histórico escolar sobre a república romana.

Essa marca pode ser facilmente percebida ao longo da representação da História Romana presente na narrativa de Rocha Pombo, onde o caráter democrático da república romana extrapolou qualquer limite imposto pelo caráter aristocrático oligárquico próprio do período. O objetivo de tal perspectiva nos parece claro: o estabelecimento de uma “longevidade” desse regime de governo que, por meio de uma “tradição inventada”, corroboraria, com o peso e o brilho do legado clássico romano, as escolhas que deveriam ser tomadas no mundo político contemporâneo brasileiro.

Como visto, os compêndios didáticos de História Universal do ensino secundário no Império e na Primeira República brasileira analisados até aqui apresentam uma infinidade de pontos e conceitos em comum. Essa marcante similaridade entre os conteúdos, seja na ordem de apresentação, seja na forma como esses mesmos conteúdos são apresentados, demonstra que, além das influências culturais e político-filosóficas apontadas até a agora, tais obras

didáticas eram concebidas e elaboradas segundo certos critérios organizacionais, pedagógicos e programáticos que, via de regra, encontravam sua origem nas regulamentações criadas e utilizadas na principal instituição secundarista da época, o Colégio Pedro II, fundado em 1838 e localizado na cidade do Rio de Janeiro (VECHIA e LORENZ, 1998, p. 199-244).

Nesse sentido, buscaremos agora investigar o *Compêndio de História Universal* de Padre Raphael Maria Galanti, escrito em 1907, para averiguarmos os principais pontos abordados pelo autor ao tratar sobre a sociedade e a república romana.

Tabela XIV:

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA UNIVERSAL DE PADRE RAPHAEL MARIA GALANTI (1907) ROMA
A Italia antes da Fundação de Roma. Os Reis. A República O Império Civilização Romana História do Cristianismo até o fim do século IV

Fonte. Lima (2024)

Com a ideia de criar uma história das civilizações de acordo com o modelo teleológico pregado em solo brasileiro, O Padre Raphael Maria Galanti, inicia o conteúdo sobre a civilização romana, apresentando os povos que vieram a formar essa importante sociedade desde sua origem, quando ele apresenta em seu primeiro capítulo a Itália antes da fundação romana. Em seguida, ainda no primeiro capítulo, o autor começa sua escrita apresentando a história da fundação territorial de Roma. Contudo, diferente de Rocha Pombo, Galanti não utiliza, em seu compêndio, de mapas e nem figuras para ilustrar o território romano. A narrativa de Galanti sobre a história da fundação de Roma, apresenta-a de forma factual, pois o autor se propõe a descrever os principais acontecimentos sobre a fundação do Território.

Ao falar sobre os Reis de Roma, o autor apresenta de início a história de Romulo (primeiro rei) e nos diz que este rei fundou as instituições primitivas, as quais ele destaca da seguinte maneira:

Romulo dividiu o povo em dez tribus e subdividiu em dez cúrias, e estas dez cúrias, compostas de gentes. Instituiu uma guarda de trezentos cavaleiros céleres, e um senado composto dos chefes de cada cúria. O numero de senadores a principio foi de cem, logo trezentos e posteriormente seicentos[...]Os primeiros senadores e

decendentes foram honrados com o título de patrícios e gozavam de muitos privilégios. So elles tinham poderem políticos e religiosos. Houve três creações de patrícios: I. quando fundou a cidade; II. Quando foram admitidos os sabinos; III. A terceira na ocasião de serem os Albanos transferidos para Roma. Os patrícios da I e II categoria se denominavam patres majorum gentium; Os da III patres minorum gentium. Os plebeus eram os filhos do povo e os estrangeiros que tinham adquirido o direito a cidadania romana. O patrício que amparava um ou mais plebeus chamava-se patrono. – Cliente era um plebeu que, precisando de algum apoio, se colocava sob a proteção de algum patrício. – Clientela era a relação entre patrono e cliente. (Galanti, 1907, p.72-73)

O autor apresenta, nesse excerto, a formação social romana, mostrando os principais pontos de formação dessa sociedade. Ele nos exhibe um senado que se expandiu consideravelmente e que era formado pela aristocracia dessa população. Demonstra também a classe menos abastada e as relações de clientelismos entre eles. Em seguida, o autor nos diz que diante do descontentamento das camadas menos favorecidas da população romana, haverá conflitos permanentes entre patrícios e plebeus que vão abalar a estrutura da sociedade romana. Afinal, o exército romano era composto em sua maioria por plebeus que não tinham possibilidade de participar da vida política da cidade. No que se refere a proclamação da república em Roma, Galanti nos diz que:

Proclamação da república — 509, a expulsão dos reis só aproveitou aos nobres; pois o supremo poder com quasi todas as insígnias da realeza passou a dois magistrados annuaes debaixo do titulo de cônsules, que embora eleito pelo povo nos comícios centuriados deviam ser sempre patrícios. Os cônsules comandavam o exercito, convocavam e presidiam o senado bem como a assembleia do povo (comidia) e se faziam preceber por doze lictores armados de feixes de varas com machadinhas. Galanti, 1907, p. 74-75)

Após apresentar como se concebeu a proclamação da república romana, o autor começa a narrar sobre as guerras e os conflitos que se abateram sobre essa sociedade. Segundo ele, com o intuito de pressionar os patrícios a cederem direitos políticos, os plebeus saíram de Roma. Só voltaram quando foi negociada a criação do Tribunal da Plebe, em 494 a.C. Este passou a controlar os patrícios e as magistraturas e, com o tempo, os plebeus seriam quase tão poderosos quanto os patrícios, e, uma vez que o conflito interno entre patrícios e plebeus foi se tranquilizando, os romanos passaram a conquistar outras regiões da Península Itálica até dominá-la totalmente. (Galanti, 1907)

O autor narra a conquista dos romanos no capítulo dedicado ao Império, nesse momento da narrativa, percebemos que Galanti aborda de maneira resumida os conflitos e as guerras que levaram a formação do primeiro triunvirato formado por Sylla, Crasso e Cezar. Ao investigarmos como Galanti descreve sobre as representações do passado romano e de que forma essas representações estiveram alinhadas com a tentativa de consolidação de uma identidade nacional republicana no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Em primeiro

lugar, vale destacar que grande parte da estrutura dos conteúdos da História Romana Antiga presente no compêndio de Galanti foi concebida e guiada pela ideia de que a civilização romana formava o melhor exemplo de modelo político e jurídico que a Antiguidade Clássica poderia oferecer, modelo este cuja importância era justificada pelo caráter do desenvolvimento das instituições políticas romanas e pela influência desse “legado” no mundo contemporâneo. Para o autor do compêndio, buscar as leis que regularam esse desenvolvimento político era uma das principais metas do conhecimento histórico, fonte de exemplos e soluções para as questões vivenciadas pela humanidade no mundo moderno.

Em segundo lugar, percebemos que as fases da História Romana Antiga descritas nesse compêndio e demonstradas na tabela XIV apresentam em seu cerne um “sistema de contraposição” valorativo, ou seja, a adoção da ideia de que um determinado período da História Romana apresenta mais atributos positivos do que as outras. É Evidente que devemos levar em consideração a formação do autor do compêndio, suas atividades profissionais e acadêmicas, por se tratar de um intelectual com formação cristã e católica, bem como os autores e obras que serviram de base para a elaboração das representações do passado romano utilizados por ele na confecção de seu compêndio.

Entretanto, é preciso deixar claro que no Brasil grande parte da narrativa histórico escolar é confeccionada principalmente na força da influência da pedagógica francesa, na tríade conceitual República/Democracia/Representatividade e no nacionalismo político francês. Sabemos que a tendência antidemocrática da Primeira República pode ser facilmente percebida nesse período da História do Brasil, principalmente quando são analisados os primeiros anos do novo regime, marcados principalmente pela instabilidade política como já tratado anteriormente.

Assim, consideramos que esse conceito “democrático” embutido na História da República Romana no compêndio de Galanti pode ser entendida como um elemento paradoxal nesse contexto, já que, enquanto postulado político presente em uma obra didática que circulava nas escolas secundaristas com o aval do Estado oligárquico, defendia a existência de um modelo democrático republicano romano na Antiguidade Clássica que deveria servir de exemplo para as classes políticas do Brasil do início do século XX.

Na sequência da narrativa sobre a sociedade Romana no compêndio de Galanti, podemos perceber que o período Imperial Romano foi demarcado como uma época de decadência e desagregação política, cuja centralização política acabou por condenar toda a civilização. Segundo o compêndio, essa degenerescência dos valores morais e políticos encontrava suas origens em vários fatores: as exageradas conquistas territoriais, a ambição de

certos políticos e militares romanos e o aumento significativo das diferenças econômicas entre os principais grupos sociais no final da República, além da assimilação dos vícios e elementos perniciosos da cultura de outros povos. (Galanti, 1907)

E um dos pontos mais importantes dessa estrutura narrativa apontada no compêndio de Galanti é aquele que envolve a representação da figura de Marco Túlio Cícero. O destaque de sua figura nos textos que descrevem a República “democrática” romana nos mostra a trajetória de um homem extremamente comprometido com a integridade das instituições republicanas, cuja formação e ação política singular lhe conferiram o título de “Pai da Pátria”. Elevado ao papel de “herói” republicano, não só por sua atuação política exemplar, mas também por ser considerado como um dos maiores autores clássicos do mundo antigo, sua representação constituiu uma das bases da instrumentalização do passado republicano romano presente nesse compêndio didático. Dela pode-se retirar o melhor exemplo de homem público que uma república democrática poderia ter: Cícero. Um homem honesto, virtuoso e, acima de tudo, indiferente a toda e qualquer ameaça quando o assunto é a defesa das instituições democráticas e republicanas. (Galanti, 1907)

A essa perspectiva dominante contrapõe-se a visão de Roma como uma espécie de quartel-general, onde as elites de várias comunidades itálicas, sobretudo latinas e etruscas, decidiram unir esforços para preservar seus privilégios de classe, diante de desafios de grupos subalternos. Por esse prisma, “Roma” teria sido a bandeira dessas aristocracias reacionárias, mais do que uma cidade-estado específica que subjugou todas as outras; a conquista romana teria envolvido negociações, acordos e conciliações, tanto quanto (ou mais do que) força bruta. (Galanti, 1907)

No tocante aos capítulos que abordam a Civilização Romana e a História do Cristianismo até o fim do século IV, Galanti deixa à disposição dos seus leitores que está realizando, a um só tempo, a explicação da sua prática como historiador, como professor e como escritor de livros didáticos de história. De acordo com a sua abordagem, o conhecimento histórico performa-se enquanto saber com intenção de verdade. Lembrando que, como já falado anteriormente, para o autor a verdade é, e isso é importante, filha do seu tempo. A obra apresenta-se, em tese, como “[...] a narração autêntica e bem ordenada dos acontecimentos memoráveis que pertencem ao gênero humano. Divide-se a história em universal, geral e particular.” (GALANTI, 1907, p. 1).

É importante frisar que longo do século XIX a história sagrada está bem presente na cultura escolar brasileira. Contudo, a partir da proclamação da República as histórias sagrada

e eclesiástica passam a não ser mais obrigatórias nos currículos oficiais, estabelecendo-se nas escolas de caráter confessional, em processo de ampliação.

Dessa maneira, a primeira parte dos conteúdos distribuída por Galanti orienta-se através da história sagrada. Como acontece, por exemplo, nos Compêndios de história universal de Justiniano José da Rocha, Victor Duruy, Pedro Parley e Rocha Pombo. Ou seja, essa periodização temática não é uma novidade em termos de disciplina escolar no Brasil. Mesmo que escrito em um contexto marcado pelo republicanismo e por movimentos variados de cientificização da história, o livro do padre Galanti naturalizado brasileiro não concebe os textos da Bíblia tão somente de forma metafórica, simbólica ou mesmo alegórica. Nesse sentido o autor dedica um significativo número de páginas de seu compêndio para abordar o povo romano, sobretudo seus líderes no período imperial, como perseguidores da fé cristã.

É interessante notar no texto de Rafael Galanti a dimensão humana e contingencial implicada na história do cristianismo. O padre, após se portar contrário as ações cometidas pelos imperadores romanos, coloca em relevo o caráter secular presente no desenvolvimento da comunidade cristã, a qual prefigura a nascente Igreja católica.

Outro ponto interessante para assinalamos é que os registros sociais presentes no livro de Galanti sobre a sociedade e a república romana dialogam com fatores históricos que organizam o protagonismo das civilizações de matriz europeia. Desse modo, aquilo que vem “antes” apresenta-se como uma prefiguração para um “mundo novo” que se desvela, e o que vem “depois” afirma-se como uma decorrência da modernidade europeia. Esse aspecto pode ser observado nos outros compêndios de história universal selecionados para esse estudo.

Precisamos entender que os livros didáticos de história aparecem como espaços privilegiados, no século XIX e primeira década do século XX, O Compêndio de história universal de Galanti, com todo o seu arranjo formal, temático e epistêmico, carrega consigo a ambição, mesmo que implicitamente, de promover a chamada “aculturação”, ampliando posições de poder socialmente construídas, o que abre margem para a (re)produção de registros políticos, culturais e econômicos majoritários que engendram, por exemplo, a sociedade brasileira na Primeira República.

Para Alain Choppin (2004), os manuais apresentam-se como verdadeiros testemunhos escritos. Eles são permanentes e infinitamente mais elaborados, mais detalhados, mais ricos se comparados com as instruções que supõem preparar. Novamente Choppin (2004, p. 553) nos ajuda a esclarecer o que está em jogo em nossa argumentação: *“Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo de soberania nacional e, nesse sentido, assume um papel político.”* Dessa

forma, o livro didático mostra-se como um elemento destacado junto ao movimento de “aculturação” da sociedade brasileira, de acordo com os parâmetros educacionais disponíveis, circulantes e em estado de apropriação permanente

Hoje, outras fontes de informação competem com livros e estão gradualmente forçando a pesquisa histórica a modificar a forma como se confronta uma tradição histórica que mudou radicalmente. A escola tem sido o lugar de popularização do conhecimento da história, o lugar de uso cívico e político, lugar de socialização de jovens por meio da transmissão de modelos de identidade moldados pelos eventos históricos que formaram nações e muitas vezes apresentam o mundo a partir do olhar para as diferenças.

Para nós refletir sobre a maneira como a democracia ateniense e a república romana são descritas pelos autores antigos como Aristóteles, Platão, Tucídides e Xenofonte, Cícero e Plutarco entre outros, e recebidas e apropriadas por autores inseridos em um tempo posterior como os séculos XIX e XX nos ajuda a perceber que as diferenças político-culturais influenciam quanto à imposição de modelos uniformes, que, atropelando os distintos recursos discursivos, ajudam a fortalecer essas diferenças. Não são apenas os meios de informação que são afetados por essas mudanças: a memória também mudou.

A memória tem sido muitas vezes simplista contrastado com o esquecimento, como se a guerra de representações do passado pudesse ser reduzida ao conflito entre o que se escolhe para lembrar e o que se deseja apagar. Não é por acaso que muito do debate revisionista aparentemente centrou-se na necessidade de uma solução equilibrada para exorcizar aqueles passados inaceitáveis. Promover uma discussão sobre os usos do conhecimento referente ao passado como forma legitimadora e justificadoras de poder, nos é bastante interessante pelo contexto histórico no qual estamos inseridos atualmente.

Nesse sentido, voltamos nosso olhar para os usos do passado, apresentando autores que discutem essa temática e lançam luz sobre nosso olhar para esse tipo de investigação, como por exemplo, os escritos de Gláydson José da Silva que ajudam-nos a raciocinar sobre a riqueza dessa temática no campo historiográfico, uma vez que o autor promove uma reflexão sobre os usos dos estudos sobre o mundo antigo pelas extremas direitas francesas como forma de estabelecer compreensões do mundo contemporâneo tendo em vista a legitimação de direitos advindos da ideia de origem.

O autor propõe uma reflexão acerca do papel do passado nos jogos de estratégia e afirmações identitárias tomando como ponto central a instrumentalização levada a termo pelos grupos analisados em sua pesquisa. A pesquisa de Silva reflete sobre a maneira como, na atualidade, é estabelecida a utilização da História do Mundo Antigo como instrumento

legitimador do ideário de círculos como a GRECE⁵³, de grupos políticos, especialmente os de extrema direita, como o Front National⁵⁴ e de grupículos em torno da revista *Terre de Peuple*, em seu texto, o autor apresenta o caso da França, um país conhecido por sua longa tradição nos estudos sobre a antiguidade, cujo o ensino de História durante um longo período era fundamentado em um ideário de Estado Nação e onde a produção historiográfica, ocasionalmente, manteve presente o estudo acerca do Mundo Antigo, dando espaço para que este estudo desempenhasse um papel significativo nos jogos políticos. Para Silva:

Essa instrumentalidade do Mundo Antigo é um dos grandes pilares da sustentação das propostas xenófobas e racistas dos grupos em questão. Compreender essas apropriações e instrumentalidades requer pensar esses grupos no seio de sua formação percebendo-os e ligando-os à sua origem à matriz direitista do Pós segunda Guerra mundial na França (Silva, 2007, p. 100).

Ao promover uma reflexão sobre os usos do passado pelas extremas-direitas francesas como forma de manter ligações entre as compreensões do mundo contemporâneo e o conhecimento do Mundo Antigo, o autor nos possibilita refletir sobre a maneira como a instrumentalização do passado pode se tornar uma arma de grande valor para um determinado grupo ou classe política. Segundo a concepção do autor, os estudos sobre o presente, que tiveram como finalidade legitimar seus interesses tomando como base o mundo antigo, evidenciaram e evidenciam um caráter marcadamente discursivo a respeito da Antiguidade, que, por vezes, foi apropriada ou até mesmo inventada para atender aos interesses daqueles que reivindicavam certa herança antiga, os seus beneficiários.

No desenvolver de sua pesquisa, Silva nos permite compreender que a Antiguidade Clássica (mas não só ela), não raro permaneceu na origem das justificativas de propostas racistas e xenófobas. No caso da França, objeto de seu estudo, os usos do passado indo-europeu, romano, gaulês e grego atenderam e atendem, em grande medida, a uma certa instrumentalidade política por parte de círculos como o GRECE, dos partidos nacionalistas como o Front National e grupúsculos direitistas como o articulado em torno da revista *Terre et Peuple*, como já mencionado anteriormente. Segundo ele, na atualidade, a utilização da História do mundo Antigo como instrumento legitimador do ideário de grupos políticos,

⁵³ O Groupement de recherche et d'études pour la civilisation européenne (agrupamento de pesquisa e estudos para a civilização europeia) é também conhecido pela denominação midiática Nouvelle Droite. E, é na visão de seus fundadores, uma sociedade de pensamento com vocação intelectual, que foi fundada em 1969 e seus membros são ligados nacionalismo europeu.

⁵⁴ A *Front National* é um partido político francês de extrema direita e de caráter protecionista, conservador e nacionalista que foi fundado em 1972 com o intuito de unificar correntes nacionalistas da época.

particularmente grupos políticos conhecidos como de extrema-direita, é algo recorrente e que dispõe, ainda, de poucas produções científicas especializadas a respeito.

Para Martin Bernal (2005), as interpretações do mundo antigo foram fundamentais para a construção de discursos de poder da Europa sobre outras partes do mundo na virada do século XIX para o XX. Segundo ele, estes discursos contribuíram para questionar a ideia de neutralidade dos estudos do mundo Antigo, noção muitas vezes reforçada pela distância temporal entre Modernidade e Antiguidade. Ao retirar os estudos clássicos da “torre de observação” e de seu suposto isolamento, o autor nos mostra como esse pretenso afastamento é uma atitude política, pois os estudos clássicos nunca foram isentos dos momentos históricos nos quais foram produzidos, constituindo, portanto, parte de discursos de dominação.

Ao refletirmos sobre essa questão, podemos dizer que as reflexões promovidas por Silva e Bernal nos ajuda em nosso estudo, pois nos permite compreender a exaltação de alguns conteúdos de História Antiga e os critérios para a seleção destes conteúdos escolares que compunham os compêndios de História Universal para a educação secundária no Brasil no período oitocentista. A seleção do conhecimento referente à Antiguidade não é, como se nota, um procedimento neutro e arbitrário. Pelo contrário, a memória histórica fabricada por tais narrativas exerce um papel político significativo como instrumento legitimador da ordem social vigente no interior da qual o passado é domesticado para satisfazer a interesses e objetivos do presente.

Para Ralph Hexter (2006) em seu texto: *Literary History as a Provocation to Reception Studies* o foco na recepção contribui para a nossa capacidade de ler, compreender e interpretar obras do passado, principalmente as chamadas obras literárias “clássicas” textos da Grécia e Roma antigas. Podemos dizer, então, que em nossa abordagem para a recepção, estamos lidando com uma questão mais ampla da possibilidade hermenêutica, ou melhor, possibilidades, uma vez que vários ensaios pluralizam a recepção ao longo de vários parâmetros significativos, entre eles gênero e classe. Nessa tese, buscamos chamar a atenção para a recepção histórica no sentido de historiografia de recepção e, em particular, estudos de recepção organizado em torno da tradição de recepção das obras de autores que pensam a democracia ateniense e a república romana em temporalidades distintas.

Para Hexter as dimensões históricas e mesmo estéticas da “teoria da recepção” e até mesmo a “história da recepção” fazem parte do processo de leitura, uma vez que, os leitores são forçosamente atores históricos. As múltiplas investigações da intertextualidade, que em grande medida remapearam todo o campo dos estudos literários gregos e romanos, orientam-se em torno de experiências e repertório de leitores (e autores como leitores), embora alguns

de os "primeiros a adotar" a recepção, ou pelo menos a análise do leitor, dentro da exibição de clássicos interesse em uma gama mais ampla de áreas, desde hermenêutica e narratologia até gênero e política. (Hexter, 2006, p.25)

Podemos conceber, e é claro, devemos conceber, que todo historiador enfrenta o desafio de traçar alguns limites sobre seu estudo. Talvez tudo está conectado, mas algumas conexões são mais significativas do que outras, e olhamos aos historiadores para fazerem precisamente essa afirmação, explícita e implicitamente, em suas obras, como o próprio Hexter que faz isso ao selecionar sua escolha de foco, sua organização do material e sua narrativa.

Para William W. Batstone em seu texto: *Provocation: The Point of Reception Theory* (2006) o ponto de recepção concebido desta forma, não é um ponto que fica "dentro" da consciência do leitor de forma objetiva como um tipo de 'coisa'; não podemos concebê-lo com uma entidade orgânica (como "cérebro") que precede o texto; nem muito menos pode ser isolado ou parado, mais do que a identidade é isolada dentro de mim, ou a linguagem pode ser interrompida e posta sob "Meu" controle. O ponto de recepção é a interface efêmera do texto; isto ocorre onde o texto e o leitor se encontram e é simultaneamente constitutivo de ambas. (Batstone, 2006, p.15)

Este processo tem implicações importantes. Assim como o padrão de linguagem já é encontrado dentro do corpo, então a relação social habita o psiquismo: a lógica da alteridade, então, já é encontrada na consciência. Para o autor:

Então, quais são as consequências ou implicações dessa visão? Em primeiro lugar, se é verdade que, embora o texto material permaneça o mesmo, o texto recebido sempre em mudanças, então o texto nunca é resgatado - ou, talvez melhor, está sempre sendo convertido. Se a leitura como o *self* está sempre aberta, se é sempre um ato de auto-compreensão (que não pode deixar de ser miragem) e de construção do mundo (que não pode ser político), podemos sempre perguntar: "Por que parar aqui?" Parece que cada leitura é, como disse Nietzsche em 1880, uma vontade de poder. Quando feita publicamente, não apenas adiciona às vozes possíveis de significado (às figuras e linguagem no teatro da pluralidade), mas estabelece um currículo e projetos um futuro. E isso também é verdade para as sugestões práticas feitas por Resgatando o Texto. (Batstone, 2006, p.15)

A leitura requer, então, que aprendamos a conviver com o retorno do outro reprimido dentro de nossas *psiques*, para experimentar a nós mesmos como sujeitos em processo, sujeitos em julgamento, para experimentar o outro reprimido dentro. É assim que aprendemos a viver com outras pessoas que não são apenas o outro, e é assim que articulamos uma relação ética entre consciente e inconsciente, eu e o outro, cidadão e estrangeiro, identidade e diferença; é assim que vivemos conosco - não como o leitor e seu livro que são um no silêncio

da noite, mas como o leitor e seu livro que são ambos iguais e diferentes, que se encontram no ponto de recepção.

Se o ponto de recepção é essa fusão das palavras do poeta e as minhas, podemos ver, como a nossa leitura sempre muda o texto e como o texto sempre nos muda. Como nos mostra Anastasia Bakoggianni (2016) quando fala que a recepção dos clássicos se concentra na forma como o mundo clássico é recebido nos séculos subsequentes e, em particular, nos aspectos das fontes clássicas que são negligenciados, marginalizados e alterados. A diferença entre o estudo da tradição clássica e a recepção é que a recepção nos oferta um modelo mais complementado do estudo desse fenômeno, um que não dá prioridade a uma leitura canônica do modelo clássico em detrimento de sua recepção. A recepção é o nosso diálogo com o passado clássico, é como uma conversa de via dupla em vez de um monólogo priorizando um ou outro lado, independentemente da forma que tenha.

Nesse sentido, é nosso dever dialogar sobre o que implica realmente o ato da comparação se ambicionarmos mais do que apenas seguir as linhas de influência artística. Devemos questionar a a necessidade de descobrir as estruturas universais subjacentes e noções de influência historicista a fim de fundamentar as comparações entre obras modernas e antigas. Também é relevante notar que nós estamos atualmente expandindo nossos interesses em pesquisa de recepção dos clássicos cada vez mais. (Bakoggianni, 2016, p. 118-120)

E então, não é uma contradição dizer, por um lado, que todo entendimento é auto compreensão, tornado possível apenas pela presciência e preconceitos de nosso ser no mundo, e, por outro lado, que um texto pode mudar a vida de alguém. “Apenas para auto compreensão se realiza na compreensão de um assunto” - ou seja, tem a estrutura da alteridade - e que “o eu que somos não se possui” – que é, nós somos o que acontece. “É preciso tomar para si o que lhe é dito em de tal forma que fala e encontra resposta nas palavras da sua própria língua.” - Isto é, em palavras habitadas pelos preconceitos, desejos, cegueiras e imaginário. Quando começa a falar, no entanto, não fala simplesmente a sua palavra, sempre a mesma, em rigidez sem vida, mas dá sempre novas respostas à pessoa que o questiona e coloca sempre novas perguntas para aquele que o responde. Agora, se é certo pensar sobre a compreensão e o eu desta forma, então nós somos, como um acontecimento, um projeto lançado ao mundo e apanhado entre o imperfeito de nosso passado e o futuro perfeito de nosso presente (nosso desejo). (Batstone, 2006, p.15)

Assim, a teoria da recepção, parece-nos, abrir a discussão política. Levantam-se questões importantes sobre texto, leitura, significado e compreensão, questões que nós acreditamos que precisam ser consideradas em termos do ponto de recepção. Mas a teoria da

recepção por si só não pode fornecer normativos ou respostas quanto à recepção porque o passado é sempre imperfeito, sempre à espera do amanhã para se tornar o que teria sido. O ponto da teoria da recepção, então, busca devolver a recepção e o ponto de recepção ao seu importante trabalho de auto compreensão e construção mundial, para o importante trabalho de mudança do ponto de recepção. (Batstone, 2006, p.15)

Desde a Renascença (e intermitentemente antes), os textos clássicos têm figurado não apenas na literatura e nas outras artes, mas também na formação de grupos sociais, com a discussão de política e religião. Esses diversos aspectos da recepção não devem ser confundidos. A partir do décimo sexto e séculos XVII ao início do século XX, os clássicos foram fundamentais na educação das elites europeias e forneceram uma das principais fontes de sua distinção. No século XIX, clássicos de vários países europeus ajudaram a identificar e formar não apenas elites, mas também um segmento importante da classe média (a classe profissional, em oposição à classe comercial); em muitos países da Europa a estrutura de classes foi marcada, em grande medida, pelo conhecimento do grego e latim entre as elites.

Nesse caso, o capítulo teve a finalidade de abordar como os estudos de recepção dos clássicos contribuem para a capacidade de ler, interpretar e compreender obras do passado, principalmente as chamadas de "clássicos" dando maior evidência para os textos referentes a Roma Antiga abordando esse conhecimento a partir de questionamentos feitos por pensadores localizados em espaços temporais distintos.

Um dos pontos de similaridade que mais se destaca na análise dos Compêndios de História Universal de Justiniano José da Rocha (1860), Victor Duruy (1865), Pedro Parley(1869), Rocha Pombo (1900) e Padre Raphael Maria Galanti(1907) é a maneira como Marco Túlio Cícero foi representado uma vez que nos compêndios analisados foi encontrado o mesmo tipo de representação acerca do célebre orador romano. Evidente que existem certas diferenças entre essas representações, mas em grande medida, quase sem exceção, os autores norteiam a descrição de Cícero não só pelo conjunto de suas obras, mas, principalmente, pelas suas ações em relação à defesa das instituições republicanas romanas.

Por conta dessa destacada atuação política em favor da República, os compêndios didáticos secundaristas aqui investigados são quase unânimes em representá-lo como o “Pai da Pátria”, o maior herói republicano que a sociedade de sua época conheceu. Tal denominação aparece sempre associada ao papel decisivo desempenhado por Cícero no combate à conjuração liderada por Catilina no ano de 63 a.C.. e às Catilinárias (in Catilinam), discursos proferidos pelo então cônsul Cícero ao Senado romano e que tratam exatamente dos detalhes dessa malfadada tentativa de golpe contra o Senado e a República romana.

Para a confecção de tal representação “democrática”, da república romana defendemos a hipótese de que os autores dos compêndios se serviram de um grande referencial político filosófico da época, que acabou servindo de modelo para a construção da ressignificação da História Romana Antiga nos compêndios, além da já citada influência francesa geral: estamos falando da influência da tríade conceitual República/Democracia/Representatividade Política, derivada das experiências e reflexões iluministas ligadas à Independência norte-americana e à Revolução Francesa que surgiu no final do século XVIII.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso escrito percebemos que a escrita da História Antiga ao ser trabalhada no presente é determinada a partir da singularidade no narrador, uma vez que ele produz um entendimento sobre o passado e isso ocorre, porque somos seres de nosso tempo e nossos olhares são marcados pelos usos dos sentidos e significados que construímos ao longo de nossa existência.

Para nós, conhecer a sociedades grega e romana e o funcionamento da democracia e da república nessas importantes sociedades é um fator importante na contemporaneidade pois nos possibilita obter um maior entendimento sobre a forma como os autores antigos percebem – a partir da singularidade de seu olhar – a forma como se concebia o funcionamento desses regimes de governo tanto na Grécia quanto em Roma.

Buscamos apresentar, neste sentido, as características do modo de viver e da cultura a qual tomamos referência para pensar o mundo antigo pois entendemos que tanto Roma como a Grécia marcaram a escrita da história que impacta diretamente na narrativa da história escolar brasileira uma vez que esta sofre grande influência do pensamento europeu que destaca essas civilizações.

Com essa finalidade mostramos, como, a nosso ver, os usos do passado podem ser observados de forma muito interessante no âmbito da educação histórica. Tal temática, que aqui abordamos, está atrelada, em nossa leitura, à grande necessidade humana de manter relações ou elos de ligação com o passado, tornando-o em diversas formas presente por meio de usos variados, apropriações e (re) significações, os quais devem ser discutidos e cada vez mais aprofundados.

Ao longo de nossa análise investigativa, buscamos entender por que a Antiguidade instiga pensadores contemporâneos a fazerem uma releitura dos grandes clássicos. Tomamos como base para essa discussão as diferenças entre apropriações, recepções ou usos do passado clássico na contemporaneidade e os procedimentos teórico-metodológicos intrínsecos ao estudo da presença da literatura clássica na contemporaneidade; para apresentar as nuances da interpretação histórica presente nos compêndios sobre a democracia ateniense e a república romana.

Nesse sentido, nosso escrito buscou abordar como os estudos de recepção dos clássicos contribuem para a capacidade de interpretar, compreender as obras do passado a partir de leituras e releituras das fontes antigas, principalmente as chamadas obras literárias "clássicas" dando maior destaque para os textos referentes a Grécia e Roma antigas atualizando esse conhecimento a partir de indagações produzidas no presente.

Apresentamos a sociedade e o sistema democrático ateniense assim como também a sociedade e a república romana refletindo a partir do referencial empírico as obras de Aristóteles: *A Constituição de Atenas* e a *Política*; Platão: *República*; Cícero: *Da república*, Esses textos somados demais escritos sobre os usos do passado, utilizados para o desenvolvimento de nossa reflexão nos permitiram perceber que a recepção ajudou, portanto, a promover um desafio acerca da ideia tradicional de que são "clássicos" os textos antigos que expõem a história de povos que possuem uma narrativa considerada pronta e acabada e por isso deve ser interpretada de modo homogêneo por diferentes leitores, em diferentes momentos históricos.

Isso nos ajuda a compreender sobre o modo como a escrita da história escolar referente ao conteúdo de história antiga tem sido constituída, de forma diversa e, frequentemente, em meio a disputas, ao longo dos séculos passados. Percebemos, nesse caso, que a escrita da história antiga escolar não é meramente uma questão de olhar para a forma como os clássicos foram escritos, mas de contestar a ideia de que o clássico é algo fixo, cujo limites podem ser demonstrados, e cuja natureza essencial podemos abranger em seus próprios termos.

Para nós, problematizar os duelos e diálogos entre as correntes historiográficas sobre a Antiguidade Clássica e a narrativa histórica escolar é algo significativo, uma vez que partimos da ideia de que nenhum discurso é neutro ou desinteressado. Isto é, em nossa concepção, os historiadores dos oitocentos tomam como base estes ideais pelo fato de essa forma de análise lhes permitir a façanha de promover uma "correta" interpretação sobre os acontecimentos do passado que lhes permita "interferir" e "corrigir" a composição sobre estes acontecimentos para assim adequá-los ao projeto político pensado para o ideário de escrita da história nacional objetivado para o país no presente dos autores dos compêndios.

Essa possibilidade permitiu aos historiadores do IHGB reproduzir uma determinada escrita da história que foi amplamente difundida e serviu de modelo para legitimar as traduções de obras estrangeiras sobre a antiguidade usadas para produção da escrita da história nacional que era apresentada como modelo para a narrativa escolar presente no ensino secundário brasileiro ao longo da segunda metade do século XIX e início do século XX.

Dentro dessa perspectiva, a nossa investigação teve como objetivo promover esforços para buscar entender os usos do passado na construção do saber escolar levando em consideração os estudos de história e historiografia no Brasil e pretendeu considerar o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) durante o processo de construção de

uma narrativa sobre a nação que ambicionava, entre outros objetivos, legitimar a ordem social da nação.

Para entender melhor esse processo, selecionamos, como foi percebido ao longo da narrativa, como recorte temporal o período que compreende as reformas educacionais em território nacional promulgadas entre os anos de 1854 à 1912. Destacamos o marco inicial de nosso estudo com a reforma de Couto Ferraz promulgada em 1854 e prosseguiremos estudando até a lei brasileira de ensino Rivadávia Correia em 1911/1912.

Apresentamos pontos importantes acerca das reformas brasileiras sobre o ensino secundário o que nos permitiu perceber pontos significativos de como era promovido o ensino secundário no país nesse período, pois é através dessas reformas que obtivemos um melhor entendimento sobre o funcionamento do sistema educacional brasileiro o que nos permitiu entender as nuances e modelos escolares existentes que tomavam como base o ensino oferecido pelo Colégio de Pedro II.

A proposta central de nossa pesquisa consistiu em investigar as implicações ideológicas da história antiga escolar mais precisamente as concepções de ‘democracia’ e ‘república’ nos compêndios de História Universal de Justiniano José da Rocha (1860), o Compêndio de História Universal Resumida de Pedro Parley (1869), o Compêndio de História Universal de Victor Duruy (1865), o Compêndio de História Universal de Rocha Pombo (1900) e o compêndio de História Universal de Padre Raphael M. Galanti S. J (1907), dedicados aos conteúdos de História Antiga, tendo em vista a relevância dos estudos clássicos para formação humanística pretendida pelas escolas secundárias brasileiras. Desses manuais, livros ou Compêndios, para usarmos a nomenclatura da época, os de história antiga receberam destaque e não por acaso. Um dos mais graves problemas do ensino secundário na segunda metade do Império e início da República era a sua organização como um mero preparatório aos exames para admissão às faculdades de ensino superior.

Nesse sentido, buscamos averiguar sobre a autoria, escolha, produção, circulação e difusão dos compêndios de História Universal que são as fontes da nossa pesquisa e refletir sobre o ambiente político-cultural onde as fontes foram produzidas. A partir dessa investigação, trouxemos à tona reflexões sobre o relacionamento entre o investigador e as fontes antigas promovendo uma maior compreensão com relação ao papel dessa temática no âmbito historiográfico.

Refletimos sobre as intencionalidades e desígnios que permearam a escrita histórica escolar no tocante às concepções de democracia ateniense e república romana. Também

levamos em consideração as circunstâncias históricas e as condições político-culturais de produção de tais narrativas escolares.

Pontuamos que nossa escrita, teve a intenção de demonstrar ao leitor os caminhos que foram percorridos até aqui. Assim como também as leituras que foram feitas, a forma como buscamos, até o presente momento, conduzir nossa narrativa. Para que o leitor possa acompanhar o desenvolvimento de nosso trabalho e a forma como as intervenções, a leitura desses autores e análises de seu pensamento contribuíram em nosso crescimento acadêmico.

6. LISTA DE FONTES

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

GALANTI, P. Raphael Maria, **Compendio de História Universal**. 4 Ed. São Paulo. Duprat&Comp. 1907.

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

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

ROCHA POMBO. **Compêndio de História Universal: segundo o programa do collegio de Pedro II**. São Paulo: SP, 1900.

7. LISTA DE DOCUMENTOS USADOS PARA FUNDAMENTAR A PESQUISA

ARQUIVO NACIONAL DO BRASIL: BR_RJANRIO_22 Decretos do Executivo - Período Imperial

_____, BR_RJANRIO_23 Decretos do Executivo - Período Republicano

_____, BR_RJANRIO_2H Diversos - SDH - Caixas

_____, BR_RJANRIO_KE Publicações Oficiais - Acervo Geral e Periódicos

_____, BR_RJANRIO_94 Série Educação - Ensino Secundário (IE4)

_____, BR_RJANRIO_AF Série Justiça - Administração (IJ2)

BRASIL. Decreto-Lei de 2 de dezembro de 1837. In: _____. Anuario do Collegio Pedro II. Rio de Janeiro: **Typ. Revista dos Tribunaes**, 1914.

_____. Anuário do Colégio Pedro II (1949-1950). v. XV. Rio de Janeiro: **Ministério da Educação e da Cultura**, 1954.

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

_____. Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. In: _____. **Collecção das leis do Imperio do Brazil de 1854**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854b.

_____. Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857. In: _____. **Collecção das leis do Imperio do Brazil de 1857**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857.

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

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

BRASIL. Decreto n. 9, de 21 de novembro de 1889. Altera a denominação do antigo Colégio de Pedro II e suprime a de Imperial de vários estabelecimentos dependentes do Ministério dos Negócios do Interior. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, fascículo 1, p. 8, 1890.

_____. Decreto n. 377-A, de 5 de maio de 1890. Organiza a Secretaria dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, fascículo 5, p. 207, 1898.

_____. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, fascículo 11, p. 3.474-3.513, 1891.

_____. Decreto n. 1.075, de 22 de novembro de 1890. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. **Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, fascículo 11, p. 3.865, 1891.

_____. Decreto n. 725, de 2 de fevereiro de 1892. Extingue o Internato do Ginásio Nacional e cria em substituição o segundo Externato. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 2, p. 28, 1892.

_____. Lei n. 85, de 20 de setembro de 1892. Estabelece a organização municipal do Distrito Federal. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 1, p. 84-96, 1893.

_____. Decreto n. 1.194, de 28 de dezembro de 1892. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 2, p. 1.228-1.255, 1893.

_____. Lei n. 191-B, de 30 de setembro de 1893. Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1894. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 1, p. 75, 1894.

_____. Decreto n. 2.857, de 30 de março de 1898. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional e ensino secundário nos Estados. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 2, v. 1, p. 348-387, 1900.

_____. Decreto n. 3.251, de 8 de abril de 1899. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, parte 2, v. 1, p. 372-405, 1902.

_____. Decreto n. 3.914, de 26 de janeiro de 1901. Aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 171-193, 1902.

_____. Decreto n. 7.472, de 24 de julho de 1909. Muda a denominação do Ginásio Nacional. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 174, 1913.

_____. Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei orgânica do ensino superior e do fundamental na República. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 492-512, 1915.

_____. Decreto n. 8.660, de 5 de abril de 1911. Aprova o regulamento para o Colégio Pedro II. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 512-527, 1915.

_____. Decreto n. 11.530, de 19 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, 19 mar. 1915. Seção 1, p. 2.977-2.986.

COLLEGIO PEDRO II. **Primeiro livro dos empregados do Collégio Pedro II**, 1838 a 1852.

COLÉGIO PEDRO II. **Regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838**. Contém os Estatutos para o Colégio de Pedro II. Internato. Órgão dos antigos e atuais alunos do Internato do Colégio Pedro II sob o patrocínio da Direção do Estabelecimento. Ano III, n. 3, jan. 1953.

IMPERIAL Colégio de Pedro II. In: **DICIONÁRIO da Administração Pública Brasileira no Império (1822-1889)**. Disponível em: <http://tiny.cc/d3q1gz>. Acesso em: 28 nov. 2023.

LAEMMERT, Eduardo; LAEMMERT, Henrique. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1844.

_____. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1845.

_____. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1847.

_____. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1852

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, M. Sobre a definição de Res Publica em Cícero (1.39). **Journal of Ancient Philosophy**, v. 12, n. 1, p. 133-178, 2018.
- ALTOÉ, D.M. A escrita da história da Antiguidade no Brasil oitocentista: um estudo do Compêndio de História Universal (1860), de Justiniano José da Rocha. **Dissertação Instituto de Ciências Humanas e Sociais Programa de Pós-Graduação em História**. Seropédica, RJ Setembro de 2016.
- ALFÖLDY, G. **Historia social de Roma**. Madrid: Alianza, 1987.
- ALMEIDA, J.R.P. de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. São Paulo: Ed. da EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ALVES, C.M.C. **A reforma de 1847 no quadro da instrução imperial: significado da criação do Liceu Provincial de Niterói**. Dissertação. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 1989.
- ALVES, E.M.S.. **O Atheneu Sergipense: Traços de uma História**. Aracaju: ADGRAF Gráfica e Editora, 2005.
- AMBRÓSIO, R. Cícero e a história. **Revista de História**, São Paulo, n. 147, 2002.
- ANDRADE, M.M. de. O público, o privado e o espaço doméstico. In: ANDRADE, M.M. de. **A vida comum: espaço, cotidiano e cidade na Atenas Clássica**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. Cap. 3, p. 93-114.
- ANDREW WALLACE, H. **Rome's Cultural Revolution**. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2008.
- ANDO, C. Exemplum, analogy, and precedent in Roman law. In: LOWRIE, M.L., Susanne (org.). **Exemplarity and singularity: thinking through particulars in philosophy, literature, and law**. New York: Routledge, 2015. p. 111-122.
- ANDRADE, A.B. de. **A Reforma Pombalina dos estudos secundários (1759-1771)**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1984.
- ANDRADE, M.G. de. **A educação exilada**. Colégio do Caraça. Belo Horizonte: Autêntica 2000.
- ANDRADE, V.L.C.Q. **Colégio Pedro II: um lugar de memória**. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- _____. O Colégio Pedro II e a metáfora do “nome do pai”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (Anpuh), 26., 2011, São Paulo. Anais.
- ANDRADE, V.L.C.; SANTOS, B.B.M. dos. **Colégio Pedro II: polo cultural da cidade do Rio de Janeiro. A trajetória de seus uniformes escolares na memória coletiva da cidade**. Rio de Janeiro: Mauad; Faperj, 2016.

ANKERSMIT, F. R. La verdad en la literatura y en la historia. OLABARRI, I & CASPITEGUI, F. J. **La nueva historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinaridad**. Madrid: Ed. Complutense, 1996.

AQUINO, R.S.L. de; FRANCO, D.A.; LOPES, O.G.P.C. **História das sociedades: das comunidades primitivas à sociedades medievais**. 16. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, R.M.S. Escola Normal na Parahyba do Norte: movimento e constituição da formação de professores no século XIX. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, 2010.

ARAUJO, C.R.R. de. **A forma da república: da constituição mista ao Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ARAUJO, C. Origens: Libertas In: SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. (org.). **Dicionário da República: 51 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 253-258.

ARAÚJO, J.S. de. **Os caminhos da interação entre História, Historiografia e Teoria**. (ISSN:2175-5892) Revista Teoria da História, v 12, p. 225-249, 2015 Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/35125/18458> acessado em: 27/05/22.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Edições de Ouro, 1965.

_____. **A política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, **Constituição de Atenas**. Tradução de Francisco Murari Pires. Ed. Bilíngue, São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

_____. **Constituição de Atenas**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Política**. Texto integral. 12ª reimpressão, 6ª Ed. Tradução: Pedro Constantin Tolens. Martin Claret LTDA. São Paulo, 2014.

_____. **Política**. Tradução de Nestor Silveira. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010. (Coleção Folha; v.11).

_____. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. S.P.: Edições Victor Civita, 1984. (Os Pensadores).

_____. **Vida e Obra**, IN: Os Pensadores. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. A. Pickard - São Paulo: v.1. Nova Cultural, 1987, p. 08-30.

ARNAOUTOGLU, Ilias. **Leis da Grécia Antiga**. Tradução de Trindade Serra, Rosiléa Pizarro Carnelós. São Paulo: Odisseus, 2003.

ARRUDA, J.J.A. **História antiga e medieval**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ASSIS, A. **A teoria da História de Jörn Rüsen: uma introdução**. Goiânia: Editora da UFG, 2010.

ASMIS, E. The State as a partnership: Cicero's definition of res publica in his work 'On the State'. **History of Political Thought**, v. 25, n. 4, p. 569-598, 2004.

_____. A new kind of model: Cicero's Roman Constitution in De Republica American **Journal of Philology**, v. 126, n. 3, p. 377-416, 2005.

_____. Cicero on natural law and the laws of the State. **Classical Antiquity**, v. 27, n. 1, p. 1-33, 2008.

ATKINS, Jed. **Cicero on politics and the limits of reason: the republic and laws**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

_____. Non-domination and the libera res publica in Cicero's Republicanism. **History of European Ideas**, v. 44, n. 6, p. 756-773, 2019.

AZEVEDO, F.de. **A cultura brasileira** 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BAILLY, A. **Le Grand Dictionnaire Grec Français**. 4. éd. Paris: Hachette, 2000.

BAKOGIANNI, A. O que há de tão "clássico" na recepção dos clássicos? Teorias, Metodologias e Perspectivas futuras. **Codex—Revistas de Estudos Clássicos**, Rio de Janeiro, v.4, n.1, 2016, p. 114-131.

BARCA, I.; MARTINS, E.R.; SCHMITD, M.A. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

BARKER, S.E. **Teoria política grega**. Brasília: Edunb, 1978.

BARROS, G.N.M. de. **Sólon de Atenas (a cidade antiga)**. São Paulo: Humanitas, 1999.

BARRONCAS, R.R. **A última flor do Lácio: Olavo Bilac e a Antiguidade Clássica**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, 2013

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

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

BARNABÉ, L. E. **A História Antiga em compêndios franceses e brasileiros no Imperial Colégio de Pedro II ou o caso Justiniano José da Rocha: História, disciplina escolar e impressos (1820-1865)**. Tese de Doutorado. Assis: UNESP, 2019a.

_____. A história universal entre a escrita da história e a travessia atlântica: Produção e circulação de compêndios escolares franceses e brasileiros (1820-1855). Esboços: histórias em contextos globais, v.26, n.43, 2019b, p.506–528.

BASTOS, M.H.C. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). **História da Educação, ASPHE/UFPEL**, Pelotas, v. 12, n. 26, p. 39-58, set/dez 2008.

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

BATSTONE, W.W. Provocation: The Point of Reception Theory. IN: MARTINDALE, C. and THOMAS, R.F. **Classics and the Uses of Reception**. Wiley-Blackwell; 1ª edição. 2006

BERNAL, Martin. A imagem da Grécia antiga como uma ferramenta para o colonialismo e para a hegemonia europeia, in: **Repensando o mundo antigo**; CANFORAO, L. e LAURENT, O. (Funari, P.P.A - org), Textos Didáticos número 49, IFCH/UNICAMP.

BERNARDO, I.P.. **O De Re Publica, de Cícero: natureza, política e história**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BEVIR, M. **The logic of the history of ideas**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BIGNOTTO, N. **O tirano e a cidade**. São Paulo: Discurso Editorial, 1998. (Coleção Clássicos & Comentadores).

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

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

_____. **Pátria, Civilização & Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**, São Paulo: Edições Loyola, 1990.

_____. “Os confrontos da disciplina escolar: da história sagrada à história profana”. **Revista brasileira de história**, n. 25/26, v. 13, São Paulo, setembro 1992/agosto 1993, p.214

BLOCH, L. **Lutas sociais na Roma antiga**. 2. ed. Sintra: Publicações Europa-América, 1974.

BOBBIO, N. **A teoria das formas de governo**. 6. ed. Brasília: Edunb, 1992.

_____. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BOMENY, H. **Reformas educacionais**. Disponível em: <https://goo.gl/JxcCbe>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BONFÁ, D.C. Antiguidade, identidade e os usos do passado **Revista Est. Fil. e Hist. da Antiguidade**, Campinas, nº 30, p.21, jan-dez 2016.

BONAVIDES, P. **Ciência política**. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 1995.

BORGES, P. D. V. R. História e Literatura: Algumas Considerações. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 94–109, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658>. Acesso em: 9 jul. 2022.

BOSI, A. Cultura. In: CARVALHO, J.M. (Coord.). **A construção nacional 1830-1889**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 225-279.

BOWRA, C.M. **La Atenas de Pericles**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

BURCKHARDT, J. **Reflexões sobre a História**. Tradução Leo Gilson Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

BRANDÃO, J.L.. A primazia de César: do “1º triunvirato” aos idos de março. In: BRANDÃO, José Luís; OLIVEIRA, Francisco (org.). **História de Roma Antiga: das origens à morte de César**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015. p. 363-428.

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

CANTÚ, C. **História universal**. 2 Ed. São Paulo: Editora das Américas, 1955.

CARRIÉ, J.M.. O soldado. In: GIARDINA, Andrea. **O homem romano**. Lisboa: Presença, 1992.

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

CARDOSO, Sérgio. **A matriz romana**. In: BIGNOTTO, Newton (org.). Matrizes do Republicanismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 13-49.

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

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

_____. de. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. **Topoi**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 123-152, 2000.

_____. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a.

_____. Introdução. In: VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. **Bernardo Pereira de Vasconcelos**. Organização e introdução de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Ed. 34, 1999.

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

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

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

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

CERTEAU, M.de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

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

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

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

CHEVITARESE, A.L.; CORNELLI, G.; SILVA, M.A.O.. (Org.). **A tradição clássica e o Brasil**. Brasília: Fortium, 2008.

CHIH, C.Y. **A Eudaimonia na Polis Excelente de Aristóteles**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2009.

CHOPIN, A. A História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, N. 03, p. 549-566, Set/Dez. 2004.

CÍCERO. **Da República**. São Paulo: Editora Kiron, 1995.

CÍCERO. **Tratado da República**, Círculo de Leitores/Temas e Debates, 2008 (tradução, introdução e notas de Francisco de Oliveira).

CORASSIN, Maria Luiza. **Sociedade e política na Roma antiga**. São Paulo: Atual, 2001.

_____. O cidadão romano na república. **Projeto História**, São Paulo, n.33, p. 271-287, dez. 2006

CORDEIRO, A.S.D.. **Cidadania, democracia e sociedade de comunicação**. Dissertação para Universidade da Beira Interior curso de Ciências Sociais e Humanas. Covilhã, outubro de 2012.

COSTA, E. V. da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. São Paulo: Ed.Ciências Humanas, 1979.

COULAGENS, F. de. **A cidade Antiga**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

CUNHA JÚNIOR, C.F.F.. O processo de escolarização da educação física no Brasil: reflexões a partir do Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1881). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 59-83, 2008.

CURY, C. E.; PINHEIRO, A. C. F. A Instrução Secundária na Província da Parahyba do Norte (1822– 1889): o Lyceu Parahybano. In: **Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – História, Sociedade e Educação no Brasil**. Formato Digital. Campinas: UNICAMP, 2006.

CURY, Carlos Roberto J. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

_____. Métodos de ensino e formas de controle sobre o cotidiano escolar na instrução pública da Parahyba do Norte (1835-1864). In: SCOCUGLIA, A. C.; MACHADO, C. J. dos S. (Org.). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas, Autores Associados, 2006.

CUSTODIO, C.T.. **Por outra história da Grécia Antiga nas salas de aula**. SP: Labeca, MAE/ USP, 2010.

DABDAB TRABULSI, J. A. Cidadania, liberdade e participação na Grécia: uma crítica da leitura liberal. **Tempo**, n. 3, v. 6, 1998, p. 139-155, 1998.

_____. A democracia ateniense e nós. **e-hum**, Belo Horizonte, v.9 nº2, 2016, p. 8-31, 2016.

_____. **A democracia grega antiga e ideologia brasileira contemporânea**. IN: Jaguaribe, Hélio (org.), A democracia grega. Brasília: Editora da Universidade de Brasília/Rio: Fundação Roberto Marinho, 1981 p. 119-133.

_____. Pensando e “despensando” a cidade grega. **PHOÏNIX**, Rio de Janeiro, v. 22, n.1, p. 33-50, 2016.

DAHL, R.A. **Sobre a democracia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. Onde surgiu e como se desenvolveu a democracia? Uma breve história. In: DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Tradução de Beatriz Sidou. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. Cap. 2, p.17-35.

_____. **Um prefácio à teoria democrática**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

DAMBRÓS, B.R.. A reorganização territorial Ática sob Clístenes: a democracia como enfraquecimento dos poderes parental-aristocráticos. **Revista Hélade**, Rio de Janeiro: UFF, a.3, v.3, p. 96-106, 2017.

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

DOLHNIKOFF, M. O lugar das elites regionais. **Revista USP**, São Paulo, p. 116-133, junho/agosto 2003.

_____. Entre o centro e a província: as elites e o poder legislativo no Brasil oitocentista. **Almanack Braziliense**, n. 01, maio/2005.

_____. **O pacto imperial: origens do federalismo no Brasil do século XIX**. São Paulo, SP: Globo, 2005.

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

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBET, F. **Le declin de l'institution**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

DURANDO, F. **A Grécia Antiga**. Tradução de Carlos Nogueira. Barcelona: Ediciones Folio S.A., 2005. (Coleção Grandes Civilizações do Passado, v.1).

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

ELIAS, N. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

_____. **O processo civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II.

FAGUNDES, R.S.. A função persuasiva do sagrado: religião e retórica no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Século XIX). **Fronteiras e debates**, ISSN: 2446-8215, Macapá, v. 02, n.02, julho/dezembro 2015.

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

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

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

_____. **A teoria da história de Jörn Rüsen: estudos introdutórios e chaves de leitura**. In: NASCIMENTO, Francisco de Assis de Sousa; SILVA, Jaison Castro; CHAVES, Reginaldo Sousa (Org.). A forja do tempo: artes e vanguardas diante do contemporâneo. Teresina: EDUFPI, 2016.

FARIAS JÚNIOR, J.P.; LIMA, G.C.. O ensino de História Antiga no século XIX: reflexões sobre os compêndios didáticos de História oitocentistas como fonte de pesquisa Histórica. In: CERQUEIRA, M.D.F. FARIAS JÚNIOR, J.P.; LIMA, G.C. (Orgs). **História, educação e ensino no Brasil: entrelaçando saberes**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 89-111

FEITOSA, L. M. G. C; SILVA, G. J. **O mundo antigo sob lentes contemporâneas**. In: FUNARI, P. P. A; SILVA, M. A. O. (Orgs.). Política e identidades no mundo antigo. SP: Annablume, 2009.

FERREIRA, J.R.. **Atenas, uma democracia?** Conferência realizada na Faculdade de Letras do Porto em 17/04/1989. Disponível em: <www.ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2597>. Acesso em: 02 fev. 2022.

PEREIRA, M. H. da Rocha. O nascimento da democracia. In: PEREIRA, M. H. R., **Estudos de história da cultura clássica**. Cultura grega (v.1). 7.ed.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. Parte 2 do Cap.IV, p.177-187.

FERREIRA, A.C. Literatura: a fonte fecunda. In: PINSKY, Bassanezi Carla; LUCA, Tania Regina de. (orgs). **O Historiador e suas Fontes**. São Paulo: Contexto, 2012

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

FIDALGO, A. *apud* IN: PEREIRA, M. H. da Rocha. O nascimento da democracia. In: PEREIRA, M. H. R., **Estudos de história da cultura clássica. Cultura grega** (v.1). 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

FINLEY, M.I. **O legado da Grécia**. Brasília: UnB, 1998.

_____. **Economia e sociedade na Grécia antiga**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Democracia antiga e moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Os Gregos Antigos**, Lisboa, Edições 79, 1988

_____. **Aspectos da Antiguidade**. Lisboa: Edições 70, 1990,

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

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

FUNARI, P.P. e GARRAFINI, R.S. História Antiga na sala de aula. Campinas, IFCH/UNICAMP, julho de 2004, **Textos didáticos** n. 51-90 pp. ISSN 1676-7055.

FUNARI, P.P.A. **A Cidade e a Civilização Romana: um instrumento didático**. Campinas, SP. Ed. IFCH, Unicamp.

FUNARI, P. P. A. Brasileiros e romanos: colonialismo, identidade e o papel da cultura material. In: CHEVITARESE, André L.; CORNELLI, Gabrielle; SILVA, Maria Aparecida Oliveira. (Org.). **A tradição clássica e o Brasil**. Brasília: Fortium, 2008

GASPARELLO, A.M.. **Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

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

GELZER, M. **The Roman nobility**. Traduzido do Alemão Die Nobilität der römischen Republik. Ithaca: Cornell University Press, 1969.

GIORDANI, M.C. **História de Roma: A antiguidade Clássica II**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2001.

_____. **História da Grécia: Antiguidade Clássica I**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

GONÇALVES, A.T.M.G. e SILVA, G.V.S.: O ensino da história antiga nos livros didáticos brasileiros: balanços e perspectivas IN: GONDRA, J.G.; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação**

e instrução nas províncias e na corte imperial. (Brasil, 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil).

GOODY, J. **O roubo da história: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente.** Trad. Luiz Sérgio Duarte da Silva. SP: Contexto, 2008.

GOMES, P.A.P.N.. **A disciplina de História e o seu ensino nos liceus de Portugal de 1895 a 1968.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa, 2005.

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

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

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

GUIMARÃES, L.D. e VIEIRA, A.L.B. O Ideal de cidadania na sociedade da Atenas Clássica. **Revista Mundo Antigo**, Ano I, v. 01, n. 02– Dezembro, 2012.

GUIMARÃES, M.L.S. A disputa pelo passado na cultura histórica oitocentista no Brasil. In: CARVALHO, J.M.(Org). **Nação e Cidadania no Império:** Novos horizontes. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2007, p. 93-122.

_____, Nação e civilização nos trópicos: o instituto histórico e geográfico brasileiro e o projeto de história nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n.1, 1988, p.5-37.

GLOTS, G. **A cidade Grega.** Rio de Janeiro: DIFEL difusão editorial S.A. 1980.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos.** São Carlos: Claraluz, 2006. (p.111-150)

GRIMAL, P. **O império romano.** Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **La civilisation romaine.** Paris: Flammarion, 1981.

_____. **O século de Augusto.** Lisboa: Edições 70, 2008.

_____. **A civilização romana.** Lisboa: Edições 70, 2009.

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

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

HALBWACHS, M.. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 4ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 188

HANSEN, M.H. **The Tradition of Ancient Greek Democracy and its Importance for Modern Democracy**. Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab, The Royal Danish Academy of Sciences and Letters. Copenhagen 2005.

_____. **The Tradition of the Athenian Democracy A. D. 1750-1990. Greece & Rome**, Vol. xxxix, No. 1, April 1992, p.14-30. Published by: Cambridge University Press on behalf of The Classical Association Stable. URL: <<http://www.jstor.org/stable/643118>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

HARTOG, F. **Os antigos, o passado e o presente**. Brasília: UnB, 2003.

HECKO, Leandro. Egíptomania e usos do passado: o Museu Egípcio e Rosa-cruz de Curitiba (PR). Tese (Doutorado em História) – **Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná**. 2013.

HELD, D. **Models of Democracy**. 3rd edition. Cambridge: Polity Press, 2006

HEXTER, R. Literary History as a Provocation to Reception Studies. IN: MARTINDALE, Charles and THOMAS, Richard F. **Classics and the Uses of Reception**. Wiley-Blackwell; 2006.

HRUBY, H. O templo das sagradas escrituras: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a escrita da história no Brasil (1889-1912). **Revista história da historiografia**, n. 02. Março, 2009.

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

JAEGER, W. Paidéia: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAGUARIBE, H. (Org.). **A democracia grega**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.

JONES, H.L.J.. **Los griegos**. Madrid: Gredos, 1984.

JONES, P.V. **O Mundo de Atenas: Uma Introdução à cultura clássica Ateniense**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JUNIOR, C.F.F.C. **O Imperial Colégio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

JUNIOR, E.H.. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a criação de um símbolo nacional. Oficina do Historiador, Porto Alegre, **EDIPUCRS**, v. 02, n.01, dezembro 2010.

KELSEN, H.. **A democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KNAUSS, B.. **La polis**. Madrid: Aguilar, 1979.

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

LACAPRA, D. Retórica e história. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 1, jan/jun 2013.

_____. **Rethinking Intellectual History: Texts, Contexts, Language.** Ithaca: Cornell University Press, 1983.

LE GOFF, J. **História e memória**, 5ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

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

LEVI, G.. The Distant Past: On the Political Use of History. **Mediterranean Historical Review**, v. 16, n. 1, p. 61–73, 2002.

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

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

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

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

_____. Reflexões em torno da escrita da História brasileira nos manuais oitocentistas: análise sobre a produção, circulação e recepção dos textos didáticos no século XIX. In: NASCIMENTO, F.A.; BRITO, F.L.C.B.B.; ALVARENGA, J.E.S.S.A. (Org.). **Caleidoscópio de Histórias: cultura, gênero, política e cidades.** Teresina: EDUFPI, 2020, v. 1, p. 139-157.

LIMA, L.C. Perguntar-se pela escrita da história. In: _____ **História, ficção e literatura.** SP: Cia das Letras, 2006.

_____. Enfim, a teoria do ficcional. In: _____ **História, ficção e literatura.** SP: Cia das Letras, 2006.

_____. Literatura: um termo elástico ou impreciso? In: _____ **História, ficção e literatura.** SP: Cia das Letras, 2006.

LIMA, J.S. **Pólis e Politeia em Aristóteles: estudo sobre a ética da cidadania na Política.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. – Campinas – SP, 2010

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

LORAU, N. **Invenção de Atenas**. Rio de Janeiro: 34, 1994.

_____. A democracia em confronto com o estrangeiro (Atenas, Paris). In: CASSIN, B. et al. **Gregos, bárbaros, estrangeiros. A cidade e seus outros**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leitão. Rio de Janeiro: Edições 34, 1993, p.11-33.

LORENZ, K.M.; VECHIA, A. O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Collegio de Pedro II. In: NETO, W.G.; BLANCK, M.E.; NETO, A.F. (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (século XIX e XX)**. Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).

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

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

LOWENTHAL, D.. Como conhecemos o passado. **Projeto-História**, São Paulo, n. 17, p. 1-195, nov. 1998.

LOZADA, J.Z.. Discursos de natureza: A produção da história oitocentista no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. **Patrimônio e memória**, ISSN: 1808-1967. UNESP-FCLAs-CEDAP, v.07, n.01, p.0118-133, junho 2011. 189

MACEDO, J.M. de. **Discurso em homenagem a Lino Antonio Rabello**. **Revista Trimestral do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, p. 84-86, 1857. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=19>>. Acesso em: 5 abr. 2023.

_____. Discurso. **Revista Trimestral do Instituto Histórico Brasileiro**, Tomo XXXVI, p. 639-649, 1873. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=19>>. Acesso em: 5 abr. 2023.

MAGALHÃES, L.O. de. Cidadania e participação política popular na democracia ateniense. **Anais do XIX Simpósio Nacional de História – ANPUH**, Belo Horizonte, junho 1997.

MARCHI, E.C.S.V.M.. ASPECTOS DE DIREITO PÚBLICO ROMANO: As Constituições Políticas da Realeza e da República. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. v. 100 p. 03-19 jan./dez. 2005

MARTINDALE, C. and THOMAS, R.F. **Classics and the Uses of Reception**. Wiley-Blackwell; 1ª edição. 2006

MARTINS, A. L. **O despertar da República**. São Paulo: Contexto, 2001.

MATA, S.da. Leopold Von Ranke (1798-1886). IN: MARTINS, E.R. (Orgs). **A História pensada: teoria e método na historiografia europeia do século XIX**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

MATTOS, I.R. de. **O tempo saquarema: a formação do Estado imperial**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

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

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

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

MIGUEL, M.E.B.. (Org). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889**. Campinas: Autores Associados, 2000

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

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

MOERBCK, G.. Burckhardt among Basel, Berlin and Athens: the game of the mirror. **Revista História**, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 87-103, set./dez. 2018.

_____. Jacob Burckhardt and his Athens or how to shape na authoritarian democratic state. **Clássica**, v. 31, n. 02, 2018, p. 129-145.

_____. O século XIX e a invenção de uma cidade grega antiga: revisitando Fustel de Coulanges. **Revista História**, São Paulo, n.178, 2019, p. 01-34.

_____. História Antiga no ensino fundamental: Um estudo sobre a os mitos gregos antigos e a consciência histórica. **Revista História Hoje**, v.7, n.13, 2018, p.225–247.

_____. Em defesa do ensino da História Antiga nas escolas contemporâneas: Base Nacional Curricular Comum, usos do passado e pedagogia decolonial. **Brathair - Revista de estudos celtas e germânicos**, 21, 2021.

MORALES, F.A. **A democracia ateniense pelo avesso: os metecos e as pláticas dos discursos de Lísias**. Dissertação, São Paulo, 2009.

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

_____. **O ensino de história do Brasil no contexto republicano de 1889 a 1950 pelos livros didáticos: análise historiográfica e didático-pedagógica**. Tese (Doutorado em

Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.

MCWHORTER, R. The Athenian Democracy. **The Georgia Review**, v. 5, n. 3 (FALL - 1951), p. 290-299 Published by: Georgia Review Stable.URL: <<http://www.jstor.org/stable/41396113>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

MOSCA, G. **História das doutrinas políticas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MOSSÉ, C. **As Instituições Gregas**. Lisboa-Portugal: edições 70, 1985.

_____. **Atenas: a história de uma democracia**. 3. ed. Brasília: UnB, 1997.

NASCIMENTO, I.M. *et al.* **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Ponta Grossa: UEPG, 2007.

NADAI, E.. O ensino de História e a "pedagogia do cidadão". In: PINSKY, J. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993/1994.

NEVES, L.M.B. das; MACHADO, H.F.. **O império do Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NEVES, L.M.B. das. A história para o uso da mocidade brasileira. In: NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993. 190

NEVES, A.A.S. **Para ser um Romano: reflexões acerca dos modelos de cidadão nos primeiros séculos da República**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

NORA, P.. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÚÑEZ SEIXAS, X. M. Uma reflexão transnacional sobre a historiografia das nações e dos nacionalismos na Europa (séculos XIX-XX). **Análise Social**, 221, li (4.º), pp. 942-964.

ORLANDI, E. P. **Autoria, leitura e feitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2007.

OSBORNE, R. **Do povo para o povo: uma nova história da democracia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

OLIVEIRA, M.G.; GONTIJO, R. Sobre a História da historiografia Brasileira: Um breve panorama. **Revista IHGB**, Rio de Janeiro, a. 177 (472): 13-38, jul. /set. 2016.

PAIXÃO, A. H. A educação popular no Rio de Janeiro oitocentista: o caso do Liceu Literário Português (1860-1880). In: VENANCIO, G.M.; SECRETO, M.V.; RIBEIRO, G.S(Org.). **Cartografias da Cidade (In)Visível: setores populares, cultura escrita, educação e leitura no Rio de Janeiro imperial**. Rio de Janeiro: Mauad, 2017a. p. 01-262.

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

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

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

PEIXOTO, M.C.D. Reabilitando os sofistas. **Revista da Fundação Educacional Monsenhor Messias**, Sete Lagoas, v.1, n. 1, 1994, p.39-53.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do obvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al] 2 Ed. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1995.

PENNA, F.A. A importância da tradição clássica no nascimento da disciplina escolar História no Imperial Colégio de Pedro II. In: CHEVITARESE, A.L; CORNELLI, G; SILVA, M.A.O. **A tradição clássica e o Brasil**. Brasília: Fortium, 2008.

PESAVENTO, S.J. Este mundo verdadeiro das coisas de mentira: entre a arte e a história. **Estudos históricos**, Arte e História, n.30, v.2, 2002.

_____. História e Literatura: uma velha-nova história. In: COSTA, C.B.; MACHADO, M.C.T **História & Literatura**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

PICANÇO, D.C.L. **Discurso, Linguística e História**. Tese (Doutorado em Letras). UFPR, 2006.

PILLA, M.C.B.A. Manuais de Civilidade, modelos de civilização. **História em revista - UFPel**. v. 09. n.02. 2003, p. 105-134.

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

PINHEIRO, A.C.F.. FERRONATO, C. (Org.). **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial**. (1822-1889). João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

PINHEIRO, A.C.F; CURY, C.E. **Leis e regulamentos da Instrução da Paraíba no Período Imperial**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2004.

PINSKY, J. **100 textos de História Antiga**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PLATÃO. **República**. Tradução de M.H. da Rocha Pereira. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Goubenkian, 1993.

PLATÃO. **As Leis**. Tradução e Comentários de Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 1999.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUEIROZ, M.I.P. de. Identidade Cultural, identidade nacional no Brasil. **Tempo social: Rev. Social**. USP. São Paulo, 1(1): 29-46.1 sem. 1989.

QUEIROZ, T. **Educação no Piauí: 1880-1930**. 2. ed. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 2017.

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

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

REIS, M.D.. Democracia Grega: a antiga Atenas (Séc. V a.C). **Sapere aude**. Belo Horizonte, v. 9 – n. 17, p. 45-66, Jan./Jun. 2018

REIS, J.C.. **A História entre a Filosofia e a ciência**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

_____. Capistrano de Abreu (1907). O surgimento de um povo novo: o povo brasileiro. **Revista de História**, n. 138, p. 63-82, 1998.

RIBEIRO, R.R.. “O escrupuloso iluminador da história do Brasil”: os enredos cronológicos e temáticos da primeira edição da História Geral do Brasil, de Francisco Adolfo Varnhagen (1854/1857). **Patrimônio e Memória**. UNESP, v.7, n.2, p.86-108, dez. 2011.

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

RICOUER, Paul. A História e a Narrativa. In: _____. **Tempo e Narrativa**. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

RIBEIRO, R.J. **A democracia**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2013. (Folha Explica). 1ª reimpr. da 3ª ed. ISBN 978-85-7402-292-5.

RODRIGUES, A.M. **As utopias gregas**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, R.P.. **A educação literária no Colégio de Pedro II (1838-1854)** Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA PEREIRA, M.H. da, **Estudos de História da Cultura Clássica – Cultura Romana**, volume II, Lisboa, FCG, 2002, 3.ª edição.

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

ROSSI, P.. **O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

ROUSSEL, D., **Los historiadores griegos**. Buenos Aires: Editora Siglo XXI, 1973

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

RÜSEN, J.. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007

_____. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SARTORI, G. **Teoria democrática**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.

_____. **A teoria da democracia revisitada: o debate contemporâneo**. São Paulo: Ática, 1994, v.1.

_____. **A teoria da democracia revisitada: as questões clássicas**. São Paulo: Ática, 1994, v.2.

SALLES, R.H.. O Império do Brasil no contexto do século XIX. Escravidão nacional, classe senhorial e intelectuais na formação do Estado. **Almanack**. Guarulhos, n.04, p. 05-45, 2º semestre de 2012.

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

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

SANTOS JUSTO, A. O divórcio no direito romano: algumas referências à sua evolução histórica e ao direito português. **Revista Direito e Desenvolvimento** – a. 3, n. 5, janeiro/junho 2012

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

SILVA, A.M.. **Diccionario de lingua portuguesa**. Fac-símile da segunda edição (1813). Edição Commemorativa do Primeiro Centenario da Independencia do Brasil. Photographada pela "Revista de Lingua Portuguesa". Sob a direção de Laudelino Freire. Rio de Janeiro: Officinas da S. A. Litho-Typographia Fluminense, 1922.

SILVA, G.B.. **A educação secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SILVA, T.T.. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

_____. *História Antiga e usos do passado: um estudo de apropriações da Antiguidade sob o regime de Vichy (1940-1944)*. SP: **Annablume**, 2007.

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

_____. **Antiguidade, Arqueologia e a França de Vichi: Usos do passado**. Campinas, SP: [s.n], 2005.

_____. O mundo antigo visto por lentes contemporâneas: As extremas direitas na França nas décadas de 1980 e 90, ou da instrumentalidade da Antiguidade. **Revista História**, V. 26, N.1, 2007, p. 98 -118).

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

_____. O Preâmbulo da Constituição Europeia: origens e heranças - Algumas considerações em torno das reivindicações identitárias. **Revista Aulas**, v. 01, p. 01-16, 2006.

SILVA, D.H.; MACHADO, M.C.G. O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 198-211, 2014.

SIRINELLI, J.F.. A geração. In: AMADO, J; FERREIRA, M.M. (org). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 131-139.

SOARES, J.C.. A construção do currículo de sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941). **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://tiny.cc/pxi0gz>. Acesso em: 28 nov. 2019.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da educação brasileira**. 17. edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

SOUZA, M.C.C. de. **Escola e o lugar da memória**. In: *A escola e a memória*, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SOUZA, C.E.D.. Ensinando a ser brasileiro: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861). **Dissertação** (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, R.A.S. *O Império da Eloquência. Retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EDUERJ; EDUFF, 1999.

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

STARR, C.G. **O nascimento da democracia ateniense: a assembleia no século V a.C.** São Paulo: Odysseus Editora, 2005.

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

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

_____. A disciplina de História no Paraná: os compêndios de História e a História ensinada (1876-1905). **Tese** (Doutorado em História da Educação), São Paulo, PUC-SP, 2005.

TOLFO, T. Considerações sobre a República Romana na obra *De Res Publica* de Marco Tulio Cícero. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 8, n. 3, set./dez. 2017 – ISSN 2179-6386

TOURAINÉ, A. **O que é a democracia?** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

THEML, N. **O público e o privado na Grécia**, Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

TUCÍDIDES. **História da guerra do peloponeso**. 3. ed., Brasília: UnB, 1999.

TUCÍDIDES: **História da Guerra do Peloponeso**. Trad. Mário da Gama Kury. 3ª. ed. Brasília: Universidade de Brasília (UnB), 1987. Título original: ΘΟΥΚΥΔΙΔΟΥ ΙΣΤΟΡΙΩΝ (Grécia, cerca de 465 a.C e 395 a.C).

TURIN, R. A prudência dos antigos: figurações e apropriações da tradição clássica no Brasil oitocentista: o caso do Colégio Imperial Pedro II. **Anos 90**, Porto Alegre, v.22, n.41, p. 299-320, 2015.

UREÑA PRIETO, M.H. **Dicionário de Literatura Latina**, Lisboa, Verbo, 2006.

URIEL, P.F.. **Diccionario del mundo antiguo**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

VASCONCELOS, M.C.C.. **A casa e seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VERNANT, J.P. **Mito e pensamento entre os gregos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VECCHI, R.; RIBEIRO, M.C. A memória poética da guerra colonial de Portugal na África: os vestígios como material de uma construção possível. In: SEDLMAYER, S.; GINZBURG, J.(orgs.) **Walter Benjamin: rastro, aura e história**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2012.

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

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

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

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

VEYNE, P. **Como se escreve a História**. Lisboa: Edições70, 2008.

VIEIRA, B. V. G. **A Roma Antiga de Machado de Assis**. IN: LEITE, L. R. *et al.* (Orgs.) **Leitor, leitora: literatura, recepção, gênero**. Vitória: Ed. PPGL, 2011. p. 17-25.

VIEIRA, A.L.B. Algumas Considerações sobre Política e Corrupção na Grécia Antiga. **Associação Nacional de História – ANPUH XXIV Simpósio Nacional de História**, 2007.

_____. Comunidade política e democracia: reflexões sobre o “legado” ateniense. **PHOENIX**, Rio de Janeiro, 25-2: 107-119, 2019.

VIÑAO, A. Les disciplines scolaires dans l’historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne, **Histoire de l’éducation** [En ligne], 125 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014.

VIDAL NAQUET, P.. **Formas de pensamiento y formas de sociedad en el mundo griego**. Barcelona: Península, 1983.

_____. **Os gregos, os historiadores, a democracia. O grande desvio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

WEHLING, A. As origens do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. **RIHB**. Rio de Janeiro, n.338, p 7-16, 1983.

_____. Fundamentos e virtualidades da epistemologia da história: algumas questões. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10. 1992, p. 147-169.

WHITE, H. A Questão da Narrativa na Teoria Histórica Contemporânea. In: NOVAIS, F.A.; SILVA, R.G. da. (orgs). **Nova História em Perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

_____. **Meta-história: a imaginação histórica do século XIX**. São Paulo: EDUSP, 1992.

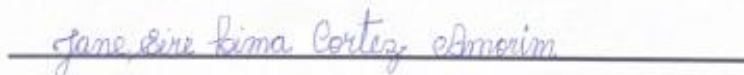
9. ANEXOS

ANEXO 1 - DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO ORTOGRÁFICA E NORMALIZAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DE PORTUGUÊS E NORMAS TÉCNICAS

Declaro, para os devidos fins, que realizei a revisão da tese **A DEMOCRACIA E A REPÚBLICA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA UNIVERSAL DO SEGUNDO REINADO E DA PRIMEIRA REPÚBLICA: PERCURSO DO ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS BRASILEIRAS**, de **Gizeli da Conceição Lima**, consistindo em correção ortográfica e gramatical, adequação do vocabulário, inteligibilidade do texto e correção de acordo com as normas técnicas ABNT 14724 e 10520, bem como segundo o *Manual de Normalização de Monografias, Dissertações e Teses da UFPI* (Filho; Carvalho; Carvalho, 2020).

Teresina, PI, 30 de maio de 2025.



Jane-Eire Lima Cortez Amorim¹

¹Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Maranhão.
Professora pelo Estado do Maranhão no Centro de Ensino Dr. Newton Bello Filho.