

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

DOUGLAS CERDEIRA BONFÁ

**PENÍNSULA IBÉRICA NA ANTIGUIDADE: O ENCONTRO
ENTRE ROMANOS E OS POVOS DA IBÉRIA.**

Alfenas/MG

2020

DOUGLAS CERDEIRA BONFÁ

**PENÍNSULA IBÉRICA NA ANTIGUIDADE: O ENCONTRO
ENTRE ROMANOS E OS POVOS DA IBÉRIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL, como exigência para obtenção do título de Mestre em História Ibérica.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Umpierre Carlan.

Alfenas/MG

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas

B713p Bonfá, Douglas Cerdeira.
Península Ibérica na antiguidade: o encontro entre romanos e os povos da Ibéria. / Douglas Cerdeira Bonfá -- Alfenas/MG 2020.
70f. : il. --

Orientador: Claudio Umpierre Carlan.
Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade Federal de Alfenas, 2020.
Bibliografia.

1. Ibérica, Península (Espanha e Portugal). 2. Roma. 3. História – Estudo e ensino. 3. Antiguidades. 4. Cultura – Estudo e ensino. I. Carlan, Claudio Umpierre. II. Título.

CDD-946

DOUGLAS CERDEIRA BONFÁ**PENÍNSULA IBÉRICA NA ANTIGUIDADE: O ENCONTRO ENTRE ROMANOS E OS POVOS DA IBÉRIA**

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

Aprovada em: 30 de novembro de 2020.

Prof. Dr. Cláudio Umpierre Carlan
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Roberta Alexandrina da Silva
Instituição: Universidade Federal do Pará- UFPA-PA

Prof. Dr. Vagner Carvalho Porto
Instituição: Universidade de São Paulo - USP-SP



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Umpierre Carlan, Professor do Magistério Superior**, em 30/11/2020, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberta Alexandrina da Silva, Usuário Externo**, em 30/11/2020, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vagner Carvalho Porto, Usuário Externo**, em 01/12/2020, às 12:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0420610** e o código CRC **626662D2**.

Dedicado a Deus, aos meus amigos e familiares pela ajuda, compreensão e paciência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Sueli Cerdeira Bonfá e Álvaro Bonfá, também agradeço a minha tia Iara Cerdeira, por todo incentivo. Agradeço também a Cristina Santos Lucio, que ocupa variados papéis em minha vida, é amiga, namorada, colega de turma, de trabalho e está sempre presente em todas as minhas realizações, sempre incentivando e dando força para prosseguir buscando novas conquistas. Agradeço aos meus amigos Sidinei de Araújo Lemes pelo companheirismo e auxílios técnicos e Filipe Noé da Silva ex-professor e atual amigo, por toda a ajuda, incentivo e inspiração para que eu seguisse no caminho acadêmico, um verdadeiro exemplo de pessoa e profissional que visa transmissão do conhecimento para além da academia. Agradeço ao meu orientador Cláudio Umpierre Carlan pelo acolhimento e apoio prestado desde o meu primeiro dia em Alfenas e na elaboração dessa dissertação. Agradeço também ao professor Pedro Paulo Abreu Funari, pela matéria Península Ibérica na Antiguidade ministrada durante o curso e por me receber em suas aulas na graduação em História, além de todo auxílio prestado. Agradeço aos colegas de turma Alan da Silva Barreto e Geraldo Sant'Ana Albuquerque, pelos momentos compartilhados durante essa jornada. Agradeço a todo corpo docente e funcionários da UNIFAL que direta ou indiretamente contribuíram para que essa pesquisa fosse concretizada. Agradeço aos professores que fizeram parte da minha formação até o momento, com destaque para meu professor de História da sétima e oitava séries Fábio Dias que foi o primeiro a fazer despertar o interesse por essa disciplina através de suas aulas e que continua a inspirar com suas vídeoaulas publicadas na internet e, com certeza, é um dos grandes culpados pelo caminho que trilho hoje. O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior - Brasil (CAPS) - Código de financiamento 001.

O fato central para mim é, eu acho, que o [papel do] intelectual não pode ser desempenhado sem a sensação de ser alguém cujo papel é levantar publicamente questões embaraçosas, confrontar a ortodoxia e o dogma (ao invés de produzir eles) ser alguém que não pode ser facilmente cooptado por governos ou corporações e cuja razão de ser é representar todas as pessoas que são rotineiramente esquecidas ou varridas para debaixo do tapete.

Edward Said

RESUMO

Nesta dissertação de mestrado investiga-se o encontro entre os romanos e os povos da Península Ibérica. Primeiramente, realiza-se uma análise do conceito de cultura e Romanização, analisando o contexto de sua criação, passando por sua revisão no processo pós descolonização até chegar em pesquisas mais recentes. Em um segundo momento, analisa-se a obra *Geografia* de Estrabão em busca de fragmentos sobre como o autor entende esse processo, a fim de dialogar com pesquisas de especialistas contemporâneos. Defendendo um caráter multiétnico, utiliza-se de fontes da cultura material para contrapor a ideia de homogeneidade cultural na Hispânia romana. Finalizando esta dissertação, apresenta-se um objeto de aprendizagem desenvolvido com mídias digitais com a temática Roma Antiga, para ser utilizado como material de apoio em aulas para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Palavras chave: 1 Hipânia Romana. 2 Romanização. 3 Antiguidade. 4 Cultura. 5 Ensino aprendizagem.

ABSTRACT

In this master's thesis we investigate the encounter between the Romans and the peoples of the Iberian Peninsula. First, we make an analysis of the concept of culture and Romanization, analyzing the context of its creation, going through its review in the post-decolonization process until arriving at more recent research. In a second moment, we analyze the work Geography of Strabo in order to search for fragments about how the author understands this process, in order to dialogue with research by contemporary specialists. Defending a multiethnic character, we use sources of material culture to interpose the idea of cultural homogeneity in Roman Hispania. Concluding our master's thesis, we present a learning object developed with digital medias with the theme Ancient Rome, to be used as support material in classes for 6th grade students of Elementary School II.

Key words: 1 Roman Hispania. 2 Romanization. 3 Antiquity. 4 Culture. 5 Teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Hipania Citerior e Hispania Ulterior.....	29
Figura 2 - Mapa Hispania Romana.....	30
Figura 3- Altar votivo dedicado a divindade indígena Bandua.....	44
Figura 4- Altar votivo dedicado a divindade indígena Denso.....	45
Figura 5- Altar votivo dedicado a divindade indígena Nabia.....	46
Figura 6- Moeda Greco ibérica em prata.....	48
Figura 7- Moeda Hispano - cartaginesa em prata.....	49
Figura 8 - Denario de Kese em prata.....	49
Figura 9- Objeto de Aprendizagem - Interatividade através de jogos: força.....	63
Figura 10- Objeto de Aprendizagem - Interatividade através de jogos: caça-palavras.....	64
Figura 11- Objeto de Aprendizagem - Interatividade através de jogos: jogo da memória.....	64
Figura 12- Objeto de Aprendizagem - Vídeo: Da República ao Império.....	65
Figura 13- Objeto de Aprendizagem - Vídeo: criações romanas.....	65
Figura 14- Objeto de Aprendizagem - Roma no nosso dia a dia.....	66
Figura 15- Objeto de Aprendizagem - Roma nos filmes, desenhos e livros.....	66
Figura 16- Objeto de Aprendizagem - Reflexão sobre a influência de Roma hoje em dia.....	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O CONCEITO DE ROMANIZAÇÃO ..	13
2.1	Uma breve revisão historiográfica.....	13
2.2	Antiguidade Clássica.....	16
2.3	Romanização e os Estados Nacionais.....	17
2.4	Perspectiva Pós-Colonial e o novo conceito de Cultura.....	19
2.5	Romanização no contexto Pós-colonialista.....	23
2.6	Considerações.....	27
3	HISPANIA ROMANA: ANTIGO, CONTEMPORÂNEOS E A CULTURA MATERIAL	28
3.1	Introdução.....	28
3.2	Hispania Romana.....	29
3.3	Estrabão e a <i>Geografia</i>	30
3.4	Análise descritiva da obra <i>Geografia</i>	32
3.5	Romanização na Península Ibérica.....	35
3.6	Administração romana na Península Ibérica.....	36
3.7	Estudos de caso a partir da cultura material.....	39
3.8	Inscrições em altares religiosos indígenas.....	39
3.9	A diversidade cultural da Hispania a partir das moedas.....	45
4	OBJETO DE APRENDIZAGEM - "DA MITOLOGIA A HISTÓRIA: TODOS OS CAMINHOS LEVAM A ROMA"	49
4.1	Educação e ensino de História.....	49
4.2	Ficha técnica do Objeto de Aprendizagem.....	54
4.3	Contextualização para uso do Objeto de Aprendizagem.....	56
4.4	Considerações.....	60

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....66

REFERÊNCIAS.....67

1 INTRODUÇÃO

O Império Romano é uma temática que chama a atenção de muitas pessoas, seja de estudantes de História, alunos de ensino médio e fundamental e do público em geral. Não por acaso é um tema extremamente visitado pela indústria cultural. Existem várias produções cinematográficas de sucesso que retratam o período da Roma antiga. Pode-se exemplificar com produções mais antigas como *Ben-Hur* (William Wyler, 1959), *Júlio Cesar* (Stuart Burge, 1970) e *Spartacus* (Stanley Kubrick e Anthony Mann, 1960) até produções recentes como *Gladiador* (Ridley Scott, 2000), a mini série *Roma - Império de Sangue* (Richard Lopez, 2016) e *Pompeia* (Paul W.S. Anderson, 2014). Além de filmes, também existem outros seguimentos de entretenimento voltados para públicos de todas as idades, como é o caso do desenho *Os Muzarelas - The Roman Holidays* no original - (William Hanna e Joseph Barbera, 1972), além das famosas histórias em quadrinhos *Astérix e Obélix* (Albert Uderzoe René Goscinny, 1959) que viriam a ter versões posteriores em desenho animado e filme.

Roma também faz sucesso entre os amantes de jogos, sejam eles eletrônicos como *Age of Empires: The Rise of Rome* (1998) e *Assassin's Creed: Brotherhood* (2011) ou os tradicionais tabuleiros como *War: Império Romano* (2007).

No âmbito acadêmico, a Antiguidade também desperta a curiosidade e o interesse dos estudantes. Estudar a Antiguidade pode auxiliar no entendimento de questões atuais e a perceber sentido e significado em vários aspectos. É possível encontrar resquícios dessa Antiguidade no cotidiano, como, por exemplo, a língua que falamos que é derivada do latim, a organização estrutural da política (senado, fórum), a religião e a filosofia. Estudar a temática Roma não significa somente revisitar sua história e suas particularidades, significa também "projetar ao passado" os anseios atuais através do uso de novas perspectivas historiográficas. Esses estudos resultam em novas abordagens e novas maneiras de entender, pensar e estudar a Antiguidade. Afirma professor Pedro Paulo Funari:

Não há estudo do passado sem reflexão sobre o presente. A História, como disciplina, sempre se volta ao público dos vivos, cujos interesses, valores, anseios, de forma consciente ou não, envolvem também o historiador. Neste sentido, estudar o passado, mesmo o mais distante, depende de uma exploração do presente e de seus antecedentes imediatos. Uma especificidade da História Antiga radica no papel de destaque que a cultura antiga exerce no presente, no passado recente e naquele ainda anterior. A presença do mundo antigo na canção popular, na telenovela, no seriado

on demand, no cotidiano, nos cultos, já indica sua relevância no Brasil, no Mundo Ocidental, na América Latina (FUNARI, 2018, p.13).

Roma, por vezes, foi vista somente como um Império a ser idealizado e romantizado, como nas produções cinematográficas, também já serviu de aparato político para manutenção de governos autoritários (Nazismo, Fascismo, Franquismo, Salazarismo). Também foi utilizada pelos Estados Nacionais para justificarem seu empreendimento colonialista. Atualmente os estudos sobre Roma seguem em uma direção diferente, partindo para um viés pós-colonialista, destacando discussões que vão ao encontro a conceitos como sincretismo, hibridismo e creolização, sendo esse o sentido que se pretende pautar o presente trabalho.

Inicia-se esta discussão com a apresentação de uma breve revisão historiográfica com o intuito de demonstrar que a História é uma construção social e dinâmica e que, por esse motivo, percebe-se como os contextos influenciam em seu estudo e no trabalho do historiador.

Pretende-se apresentar os apontamentos teóricos sobre o conceito de Romanização, desde sua criação entre o século XIX e início do século XX, passando também pelos questionamentos que surgem a partir dos anos cinquenta com o nascimento da perspectiva pós-descolonização.

Posteriormente, contextualiza-se a expansão romana delimitando nosso espaço ao território da Península Ibérica. Realiza-se uma análise do livro III da *Geografia* de Estrabão, o qual tem como objeto a região da Península Ibérica, a fim de levantar alguns pontos em que o autor descreve o contato entre romanos e os povos ibéricos. A partir das informações obtidas, dialoga-se com autores contemporâneos que estudam o mesmo processo.

Após as análises textuais, serão apresentados estudos de casos a partir de epígrafes em altares votivos dedicados a divindades indígenas e algumas moedas que circularam no território ibérico, com o objetivo de demonstrar a pluralidade cultural que permeava a região.

Encerra-se este trabalho, discutindo sobre a importância do ensino de História. Nesse capítulo realiza-se uma reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem e a complexidade do ambiente escolar na atualidade. Pretende-se, nesse contexto, destacar questões pertinentes a formação social dos alunos e a adoção de novos métodos. Visando facilitar o acesso do público não acadêmico às discussões e aprimorar as práticas do ensino de história, apresenta-se também um objeto pedagógico desenvolvido a partir de elementos de tecnologias virtuais e com adaptações do vocabulário direcionado para alunos do ensino fundamental II.

2 APONTAMENTOS TEÓRICOS SOBRE O CONCEITO DE ROMANIZAÇÃO

2.1 Uma breve revisão historiográfica

Se traçada uma trajetória percorrida pela historiografia, desde Heródoto e Tucídides até a contemporaneidade, observa-se que essa passou por várias transformações. Cabe ressaltar que esse trabalho não tem como objetivo relatar esse percurso da historiografia como evolutivo, mas sim, como resultado dos anseios sociais e pessoais referentes ao contexto o qual estavam inseridos historiadores e intelectuais que propuseram novas alternativas sobre o processo de produção historiográfico.

Segundo consta na obra *História e Memória* desenvolvida pelo historiador francês Jacques Le Goff:

A palavra 'história' (em todas as línguas românicas e em inglês) vem do grego antigo *historie*, em dialeto jônico. Esta forma deriva da raiz indo europeia *wid weid* 'ver'. Daí o sânscrito *vettas* 'testemunha' e o grego *histor* 'testemunha' no sentido de 'aquele que vê'. Esta concepção da visão como fonte essencial de conhecimento leva-nos à idéia que *histor* 'aquele que vê' é também aquele que sabe; *historein* em grego antigo é 'procurar saber', 'informar-se'. *Historie* significa pois "procurar". É este o sentido da palavra em Heródoto, no início das suas *Histórias*, que são "investigações", "procuras. Ver, logo saber, é um primeiro problema. (LE GOFF, 1990, p.17).

Seguindo a vertente do renomado historiador italiano Arnaldo Momigliano, entendendo Heródoto como sendo o primeiro historiador (CORDEIRO, 2015), utiliza-se suas pesquisas como ponto de partida para início do estudo da História, precisamente século V a.C., no contexto da cidades Estado *polis* da Ásia Menor (PAYEN, 2011,p.104). A partir de Heródoto, a concepção de história na antiguidade passa a ser entendida por três modelos. Segundo enumera Pascal Payen, professor francês da Universidade de Toulouse II. São eles:

- 1.História Humanista: desde a redescoberta da literatura antiga, fora a primeira a tomar forma e viria a inspirar as produções de Cícero.
- 2.História *Mestra da Vida*: tendo como protagonistas Cícero e Plutarco. Tinha a intenção de trazer ao leitor exemplos a serem seguidos. Essa vertente viria a aliar-se, posteriormente, com a moral cristã, onde pregaria que a verdade estaria ligada ao bem. (PAYEN, 2011).
- 3.História como gênero retórico: nessa vertente, ainda sob as influências humanistas de Cícero, a História buscava a perfeição de uma arte oratória. Destaque para as obras de Tucídides.

Em um salto para o século XV, encontra-se uma nova vertente histórica, que se trata de uma retomada da antiguidade, essa vertente é denominada a *História Erudita*. Seus percussores foram Leonardo Bruni e Lorenzo Valla. Essa maneira de tratar a História ganhou forças no final do século XVI, com as obras de Joseph -Just Scaliger, Isaac Casaubon, Juste Lipse e Claude Saumaise, que foram denominadas como *humanismo erudito* (PAYEN, 2011). Já no final do século XVII e início do século XVIII, essa perspectiva erudita deu forças a criação de antiquários, que compreendiam diversas obras do conhecimento. Segundo Momigliano, foi o método crítico de análise das fontes que os antiquários utilizavam que salvou a História do ceticismo (PAYEN, 2011, p.109).

A partir do final do século XVII, a história erudita começa a ser contestada, quanto a seu uso. Surge, então, uma nova vertente que questiona a função da História, que pergunta se essa seria apenas um acúmulo de conhecimentos/memórias e pregava uma ordenação racional e um progresso cronológico no passar dos tempos, essa vertente recebe o nome de História Filosófica.

Já no século XIX, contexto de formação dos Estados Nacionais Modernos, surge uma nova perspectiva que propõe um novo método historiográfico. Langlois - historiador francês especialista em Idade Média que lecionou em Sorbonne - e Seignobos - historiador francês que consagrou-se com a obra *L'Historie politique de l' Europe contemporaine* além de lecionar em Sorbonne em 1883 - foram os chamados arquitetos desse novo método tido como História Positivista. Essa nova vertente se apoiava na crença de que o trabalho do historiador estava pautado na análise de fontes escritas. Como fontes escritas eram privilegiados os documentos oficiais, pois entendiam que somente esses continham caráter indubitável e trariam para a História legitimidade e veracidade. O novo método resultou em uma História que privilegiava transmitir os grandes fatos, as grandes personalidades, os aspectos políticos e institucionais. (LE GOFF, 1990).

Uma das maiores críticas ao método positivista empregado na historiografia é o fato de ela denominar a escrita como sendo o princípio do nascimento da História, relegando alguns povos à marginalidade. Outra contestação a essa metodologia é a forma com a qual o historiador analisaria as fontes. Ele teria uma função única: analisar o documento e retirar dele tudo o que apresenta, sem acrescentar nada. O historiador competente seria aquele que se mantivesse mais próximo possível do que o documento relata.

Em resposta a essas premissas positivistas aparecem intelectuais como Lucien Febvre e Marc Bloch. Esses, por sua vez, pregavam uma nova visão sobre a História. Essa nova perspectiva de análise ficou conhecida como Escola dos Annales. Sua fundação data de 1929,

contexto conturbado em que a Europa e os Estados Unidos passavam por profunda crise econômica. A forma que se apresentava a História não dava conta de sanar os anseios da época, deixando uma lacuna, possibilitando assim o aparecimento de novos questionamentos e novas temáticas. Observa-se adiante a proposta de Lucien Febvre para uma nova forma de se trabalhar a História:

"A história fez-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem... Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com más ervas; com eclipses da lua e arreios; com peritagens de pedras, feitas por geólogos e análises de espadas de metal, feitas por químicos. Em suma, com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significativa a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser" (FEBVRE, *apud*: LE GOFF, 1990,p.107).

Foi a partir da proposta da Escola dos Annales, de aproximação entre as ciências tidas como irmãs, Sociologia, Antropologia e afins, que surgiu a possibilidade para o início dos estudos de diversos temas dos quais não se encontravam espaço nas metodologias que antecederam sua criação, como é o caso da religiosidade. Segundo Jaqueline Hermann, professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, especialista na temática:

Defensores de uma história abrangente e totalizante, rejeitaram as premissas de uma história política marcada pelos feitos dos grandes homens em momentos de guerra ou decisões políticas-institucionais. Ao redescobrirem o "homem comum" como elemento fundamental no desencadeamento de transformações históricas, tanto na curta quanto na longa duração, propuseram uma abordagem problematizada dos processos históricos globais. Foi nessa perspectiva que o estudo das crenças, percebidas na sua dupla determinação - religiosa e política -, recebeu a atenção de Febvre e Bloch, autores de estudos que se mantiveram como referências obrigatórias para a compreensão e análise das crenças coletivas, embora tenham permanecido durante muito tempo como iniciativas isoladas, já que só muito recentemente esta temática foi retomada pela historiografia contemporânea (HERMANN, 1997,p.341).

Após essa reestruturação historiográfica, ocorreu o desenvolvimento de novas metodologias. Dentre essas novas modalidades encontra-se a História das Mentalidades, a História Cultural, a Micro-história e a História Social. Uma das semelhanças entre esses novos aportes teóricos está no foco. Passa-se a valorizar as identidades culturais em substituição à identidade nacional anteriormente privilegiada. Muda-se das grandes instituições, das grandes personalidades, do factual para uma análise social e cultural dos indivíduos antes marginalizados. Dá-se atenção para aspectos antes desprezados. A partir do contexto de pós Segunda Guerra Mundial e do processo de descolonização da Ásia e da África, essas novas correntes historiográficas ganharam ainda mais força.

2.2 Antiguidade Clássica

A disciplina História Antiga tem esse nome por ser a primeira em uma sequência (História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea) por vezes considerada positivista com ideia de evolução. Abrange em si conteúdos sobre Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma. Essas duas últimas são denominadas como Antiguidade Clássica por um recorte arbitrário, sendo conferido a ela o berço da civilização europeia, relegando as demais a marginalidade. Seriam Grécia e Roma a "nossa História", a "História do Ocidente" e as demais como a "História dos outros" (GUARINELLO, 2013).

Utilizou-se a História Antiga para justificar atitudes dos Impérios coloniais modernos por vezes racistas, eurocêntricos e antisemitas. (SILVA, 2007). Esse fato ocorreu porque a criação da disciplina remete ao contexto de formação dos Estados Nacionais, que preocupados com a criação de uma identidade buscavam no passado uma hereditariedade que pudesse suprir suas necessidades de legitimação e poder (GUARINELLO, 2013). Por esse motivo, a historiografia da época, por vezes, foi e ainda é entendida por algumas pessoas como positivista, por ser baseada em documentos oficiais e narrar os grandes fatos, focando em personalidades políticas e militares e tratando-os como heróis.

Em resposta a essa perspectiva do século XIX surge uma nova maneira de pensar a Antiguidade. Essa nova tendência aproxima a disciplina História Antiga das demais disciplinas de humanas como a Sociologia e a Antropologia dando espaço a estudos que focam a maneira de viver das camadas populares e aumenta o número de pesquisas que utilizam dos recursos da cultura material.

A disciplina responsável por apresentar conhecimentos sobre as camadas antigas desfavorecidas através da cultura material é a Arqueologia. Segundo os professores José Geraldo Costa Grillo e Pedro Paulo Abreu Funari, a Arqueologia surgiu no século XVIII, na Europa, pelo interesse de seus países em seu patrimônio antigo, como salvaguarda de sua História. Ela aparece em substituição ao antiquarismo e ao colecionismo, alcançando caráter científico. (FUNARI, GRILLO, 2015, p.25-27).

Ao contrário dos textos, que por vezes tratam-se de documentos oficiais e que trazem os depoimentos das elites, as fontes materiais não fazem diferenciação entre as pessoas. A professora Renata Senna Garraffoni, em seu artigo intitulado *Felicitas Romana: Felicidade Antiga, Percepções Modernas* (2007), escreve que as fontes materiais chegam até nós em seu estado natural, sem interferência, trazendo informações sobre o cotidiano dos indivíduos que

constituíam o Império Romano, sem preconceitos entre camadas sociais ou estamentos, conforme é descrito por Renata Garraffoni:

(...) elas constituem um instrumento versátil para conhecermos as visões de mundo de pessoas simples, escravos, libertos, livres de condição pobre, mulheres, enfim, sujeitos que constituíram parte do Império romano, mas que nem sempre foram ouvidos pela historiografia clássica. (GARRAFFONI, 2007, p.21).

Isso não significa que as fontes materiais são imparciais, neutras. Essas também são consideradas frutos dos anseios de seu produtor, portanto, também podem ser consideradas como discursos.

É a partir dessa nova perspectiva que está pautado este trabalho. A proposta é estudar o contato entre as culturas ibérica e romana (não entendendo essas como homogêneas) como um processo possivelmente híbrido e sincrético, pretende-se dar espaço às camadas sociais que por vezes, foram subjulgadas, esquecidas e marginalizadas pelos documentos oficiais, mas que também têm participação ativa no processo de produção da História.

2.3 Romanização e os Estados Nacionais

O processo de expansão de Roma para região Ibérica tem seu início com a Segunda Guerra Púnica - século III a.C. estendendo-se para os séculos II e I a.C. e atinge o seu apogeu nos primeiros anos do século I d.C. Após o sucesso conquistado no conflito bélico contra Cartago, Roma assume o controle do Mediterrâneo e parte para a conquista da Península Ibérica a fim de anexá-la em seu território, partindo também para a Península Itálica, Norte da África, Ilíria, Grécia e Anatólia. Esse processo ocorreu a partir de campanhas militares ainda no período republicano, chegando até o governo de Trajano. Foram por volta de 300 anos de encontros entre romanos e diferentes povos, encontros esses que ocorreram por meio de negociações, violência e sincretismos (SILVA, 2013), e que geraram, e ainda geram, debates sobre a forma como Roma mantinha contato com suas províncias.

A expansão romana ocorreu de forma múltipla, sendo por meio de alianças, protetorado ou, até mesmo, por submissão militar e total anexação do território. A partir da expansão romana, a definição de Império é reformulada. Segundo Mendes, o termo passa a ser sinônimo de *urbs* e *civitas*, mantendo algumas características da República sob a vigência de um *princeps*. Toda área anexada ao território romano foi chamada de terras públicas

romanas. O seu valor para o Império era definido pelos tributos cobrados sobre a produção da terra ou pela compra de produtos a preço inferior (MENDES 2007).

A partir desse momento criou-se um conjunto de valores. Assim explica Norma Mendes:

Roma passou a ser representada pelo *principis*, na condição de agregador do sistema de valores e peculiaridades culturais que significavam um padrão de perceber, crer, avaliar, agir e desenvolver um código de categorias destinado a orientar o desenvolvimento das relações de poder, as quais envolviam todos os planos da realidade social, cultural, do econômico ao cultural, do social ao político, mas se encontravam condicionadas por forte assimetria estrutural que privilegiava Roma em detrimentos das áreas provinciais ou periféricas. (MENDES, 2007, p.29).

As primeiras especulações apareciam no sentido de que Roma, ao dominar os novos territórios, trazia consigo sua cultura e, por meio desta, civilizava os povos tidos como bárbaros. Essa perspectiva foi formulada no período de formação dos Estados Nacionais e neocolonialismo visando Roma como exemplo político a ser seguido. Assim como Roma teria sido detentora da civilidade do mundo antigo, essas novas potências expansionistas seriam responsáveis pro civilizar territórios da África e da Ásia, com intuito de criar uma identidade homogênea, como explica o professor Pedro Paulo Funari:

Em primeiro lugar, todos eles foram propostos como os pilares centrais do então recém-criado Estado nacional: a assimilação de todos em uma unidade (por exemplo, o povo judeu, a ser aceito e emancipado, contanto que possa ser assimilado); a nação como um todo harmonioso (ein Land, ein Volk, eine Sprache, “uma terra, um povo, uma língua”, no famoso slogan do Estado nacional; cf. Thiesse, 2001; Grosby, 2005); e a inferioridade e a reação de pessoas ordinárias e sujeitos colonizados (FUNARI, 2018, p.249).

Uma das primeiras abordagens realizadas com o intuito de estudar o contato romano com os demais povos aconteceu no século XIX pelo então intelectual alemão Theodor Mommsen. Os estudos de Mommsen focavam na passagem da República para o Império e em como os imperadores romanos conseguiram garantir a sobrevivência do mesmo por tanto tempo. Surgia, então, um modelo interpretativo que enxergava Roma como a civilizadora do continente Europeu, capaz de conquistar e salvar os bárbaros. Esse viés, como já mencionado, pertence ao contexto histórico da formação dos Estados Nacionais e serviu de aparato para discursos imperialistas modernos. É nesse contexto que surge o termo Romanização.

Essa noção de Roma como detentora e protagonista do processo de civilização não se trata somente de um entendimento moderno, mas demonstra que os romanos se enxergavam como civilizadores dos bárbaros e utilizavam dessa premissa para justificar suas ações expansionistas.

Em consonância com Mommsen, apareceram historiadores como Camille Jullian (França), Francis Haverfield (Inglaterra) e o arqueólogo Gustaf Kossinna (Alemanha) interessados em estudar o tema Romanização. Jullian utiliza a cultura material e a obra *Agrícola* de Tácito para estudar a Gália e ressaltar as características positivas dos gauleses em consonância com os discursos nacionalistas franceses. Seu contemporâneo, Haverfield, apresenta uma teoria da qual, a partir dos estudos de cultura material, compreende o surgimento de uma nova cultura por meio da fusão entre romanos e bárbaros, sobressaindo assim as características civilizadas dos romanos (SILVA, 2013).

Nessa mesma tendência surge o conceito de aculturação, o qual entende as sociedades como limitadas, homogêneas e estáveis. Cabe ressaltar que essa perspectiva de aculturação ainda está pautada em atender as demandas do contexto do século XIX onde os Estados Nacionais buscavam formar uma sociedade homogênea e estável, evitando conflitos que pudessem ir contra seus interesses de unidade. Nesse entendimento vinham, em primeiro lugar, as sociedades superiores e civilizadas, que enfrentavam as sociedades inferiores e bárbaras. Nesse processo, as regras são aceitas pela maioria e os que resistem são classificados como portadores de comportamento desviante. A partir desse entendimento, aculturação seria a passagem de pessoas tidas como inferiores, pelas elites, para um ambiente superior. Essa era a visão de uma das abordagens de estudo de encontro entre romanos e povos considerados periféricos e que também foi aplicado pelas nações imperialistas modernas perante suas colônias (FUNARI, GARRAFFONI, 2012).

2.4 Perspectiva Pós Colonial e o novo conceito de cultura

Essa visão que entendia o processo de romanização como civilizatório, que fora empregada na Europa começa a se desconfigurar na década de 1950. O contexto compreende movimentos de independência de colônias na África e na Ásia, guerras civis e um mundo dividido por uma disputa de poder entre Estados Unidos e União Soviética pós Segunda Guerra Mundial. Os antigos impérios militares do século XIX, que tinham como objetivo ocupação de áreas para garantir mão e obra e matérias prima, já não representavam mais os anseios de uma nova configuração político econômica que ligariam mercados africanos e asiáticos aos mercados europeu e norte americano - princípios de um processo de globalização. Surgem novos questionamentos para abordagens históricas, principalmente as que envolvem questões culturais. Os modelos interpretativos pautados na ideia civilizatória e que enxergavam as sociedades como homogêneas e estáveis, já não tinham condições de produzir respostas

consistentes e passaram a ser questionados, abrindo espaço para novas abordagens, imbuídas de termos como sincretismo, hibridismo, creolização e mestiçagem.

Para abordar o tema cultura, tomaremos como referência a obra *A noção de cultura nas ciências sociais* do antropólogo e sociólogo francês Denys Cuche, que é especialista em relações interétnicas e atua como professor na Universidade Descartes de Paris. Em sua obra, Cuche dedica um capítulo para tratar do tema aculturação. Nesse contexto, poderemos observar que o entendimento do termo aculturação já não é o mesmo citado anteriormente, pois já apresenta características da perspectiva pós-colonialista. Diferente do que muitos entendem sobre a aculturação, ela não é um processo no qual uma cultura é eliminada dando lugar a outra cultura. Utilizando dos métodos de Bastide, Cuche explica que o termo aculturação vem do latim, onde *a* não significaria negação, pelo contrário, daria sentido de movimento e aproximação (CUCHE, 1999, p.114). Portanto, nas palavras de Cuche: "...aculturação seria o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (patterns) culturais iniciais de um ou dos dois grupos" (CUCHE, 1999, p.115).

Os estudos de Denis Cuche seguem os princípios do sociólogo Roger Bastide que inverte a perspectiva de se estudar uma cultura para entender o fenômeno de aculturação, ou seja, parte para o estudo da acultura para entender como se forma uma cultura, pautado assim da premissa de que nenhuma cultura existe por si só, em sua essência pura, pelo contrário, são frutos de encontros entre sociedades distintas. "Toda cultura é um processo permanente construção, desconstrução e reconstrução" (CUCHE,1999, p.137).

O autor entende que o fenômeno de encontro entre povos diferentes envolve diversas etapas que, por vezes, são confundidas com aculturação, mas que na verdade são apenas uma parte de todo um processo mais complexo. Um bom exemplo é o termo assimilação. Ele seria apenas a etapa final do processo de aculturação, onde determinado grupo deixa sua cultura de origem em troca da cultura de um grupo dominante. É destacado que raramente o processo chega a essa etapa.

Diante da realização de um estudo que envolve o contato entre povos, como neste trabalho, deve-se atentar às formas como esse contato ocorreu, não focando somente nos resultados pós-encontro, pois trata-se de um fenômeno dinâmico e não estático. Segundo Cuche, no processo de aculturação, alguns aspectos são mais facilmente transferidos de uma cultura para outra. O autor explica que os elementos técnicos e materiais (chamados pelo autor de não simbólicos) encontram menor resistência e são os primeiros a serem adotados. Em contrapartida, os elementos simbólicos - religião e ideologias etc. - encontram maior

dificuldade. Os elementos que são semelhantes aos já existentes ou aqueles que fazem sentindo a lógica já pré-estabelecida do grupo são mais facilmente aceitos. Quanto mais estranho e distante da realidade do grupo for o elemento, maior será a resistência e dificultará sua aceitação. Deste modo, por vezes, o que ocorre é a seleção de elementos a serem adotados de uma cultura para outra, não significando uma mudança total, mas uma adaptação ou, como Cuche denomina, uma reinterpretação, como observa-se a seguir:

A transformação da cultura inicial se efetua por "seleção" de elementos culturais emprestados e esta seleção se faz por si mesma segundo a "tendência" profunda da cultura que recebe. A aculturação não provoca necessariamente o desaparecimento da cultura que recebe, nem a modificação de sua lógica interna que pode permanecer dominante (CUCHE, 1999,p.118).

Outros elementos que devem ser destacados ao estudar o contato entre culturas são os denominados não culturais. Denis Cuche os enumera em três: 1- Demográfico, onde o número de membros dos grupos nem sempre faz a diferença. É utilizado como exemplo o processo de colonização, onde a maioria estatística é inferior no plano político. No aspecto demográfico também é necessário observar como o grupo é composto. Levar em consideração a idade dos membros e a configuração dele, se é composto por famílias ou por indivíduos solteiros. 2- Ecológico, o espaço onde ocorre o contato. Ele ocorre em zona urbana ou rural? Metrópole ou colônia? 3- Étnico ou racial. Observar se existe subordinação e/ou dominação. Se as relações são paternalistas ou concorrenciais.

Um aspecto que demanda nossa atenção diz respeito à formação de novas culturas. Cuche adverte que seria ilusório acreditar na possibilidade de combinar características supostamente positivas de um grupo e combiná-las com outras características também supostamente positivas de outro grupo. Também seria um equívoco buscar características originais de uma cultura antiga em uma cultura já sincrética a fim de tentar provar uma permanência. Vale comentar que argumentos semelhantes foram utilizados por governos de cunho autoritário como nazista, fascista e franquista para tentar forjar uma identidade que descendesse de povos como gregos e romanos. Os antropólogos defendem que essa premissa não é possível porque não são as culturas que entram em contato umas com as outras. O que permite esse processo de trocas culturais é o contato entre os povos. Não existe a possibilidade de análise de uma cultura sem levar em consideração o contexto no qual seu povo está inserido. Cuche argumenta da seguinte maneira:

Os antropólogos tiveram razão de insistir no fato que são os indivíduos que entram em contato uns com os outros e não as culturas. Na realidade, não se pode reificar a

cultura que é apenas uma abstração. Mas os indivíduos pertencem a grupos sociais, grupos de sexo, de idade, de status, etc. Eles não existem nunca e em lugar nenhum de maneira totalmente autônoma. Não se pode, então, compreender sua implicação no processo de aculturação referindo-nos unicamente à sua psicologia individual. É preciso levar em conta também as obrigações sociais que pesam sobre eles. E se desejamos a qualquer preço, ater-nos a uma análise em termos de personalidade, não podemos esquecer o contexto social e histórico que influi sobre as personalidades individuais (CUCHE, 1999, p.121).

Na análise de um processo de encontro cultural deve-se observar os dois grupos envolvidos no processo. Não se trata de uma ação unilateral, onde um grupo é responsável por disseminar sua cultura enquanto o outro grupo só a recebe. Para essa situação, o sociólogo francês Roger Bastide propõe os termos interpenetração ou entrecruzamento e ressalta que raramente o processo acontece de maneira simétrica.

Segundo Bastide, o entrelaçamento cultural pode ocorrer segundo três critérios: o geral, o cultural e o social. No primeiro critério a aculturação pode ocorrer de três maneiras: 1- naturalmente, simplesmente pelo contato espontâneo entre dois grupos. 2- Organizada e forçada, visando o benefício de um só grupo. Visando também mudar o grupo dominado rapidamente em favor do grupo dominante onde geralmente acontece a deculturação ao invés da aculturação. 3- Aculturação planejada e controlada a longo prazo, onde o planejamento se faz a partir dos anseios de um grupo a fim de aprimorar sua cultura por meio de supostos conhecimentos sociais e culturais. O segundo critério diz respeito a homogeneidade e heterogeneidade das culturas presentes no processo. O terceiro critério, o social, diz respeito a quão aberta está determinada sociedade para o contato com outras. Bastide argumenta que as sociedades com características comunitárias e com uma estrutura não muito diferenciada, têm mais tendência a receber influências culturais externas, enquanto sociedades com características complexas tendem a individualidade e ficam menos propensas a aos processos de interações culturais (CUCHE, 1999, p.130).

Do exposto até aqui, é possível compreender que a vertente pós-colonial não entende mais a cultura como algo puro, herdado e transmissível sem interferência externa. Passa-se a enxergar as sociedades não mais como uma cultura estática e homogênea, pelo contrário, como fluídas em pleno processo de transformação e reconstrução contínua. A cultura é entendida como uma construção histórica a partir das relações sociais entre grupos. Portanto, para se analisar um grupo cultural faz-se necessário entender o contexto sócio-histórico em que ele é produzido.

2.5 A Romanização no contexto pós-colonialista

Essas visões pós coloniais sobre o conceito de cultura viriam a influenciar na maneira com que os historiadores passariam a desenvolver seus estudos, com maior influência nos temas que envolvem contatos entre povos, como é o caso da temática deste trabalho, que visa analisar o conceito de Romanização. Segundo Norma Musco Mendes, o processo de Romanização foi uma interação cultural embasada em fundamentos jurídicos, políticos e morais em um vasto território. Sendo assim, foi um processo de transformações sócio culturais a partir do encontro entre padrões culturais romanos e a diversidade cultural provincial, refutando a antiga visão de que a Romanização ocorreu de forma progressiva, uniforme e com caráter evolutivo. Pode-se observar no recorte a seguir:

Foram simultaneamente processos de mudanças socioculturais desiguais surgidos através de relacionamentos, também, desiguais entre o poder imperial dominante e os diferentes grupos sociais das comunidades submetidas. Logo, é imprescindível a análise de documentação de cultura material, pois expressa a *praxis* destes processos de interação social. (MENDES, 2007, p.26)

Nesse mesmo sentido, o especialista Richard Hingley ressalta que essa visão civilizatória de Roma seria uma visão distorcida da Antiguidade Romana feita pelos impérios europeus modernos com o intuito de requisitar uma herança que justificassem seu empreendimento colonizador moderno. Com efeito, afirma que o processo envolvendo Roma e suas províncias não se resume a inclusão ou exclusão e sim uma interação entre as culturas, um sincretismo. Nas palavras de Hingley:

Em outras palavras, essas pessoas não estavam, necessariamente, buscando seu próprio jeito local, sua maneira regionalmente distinta, de "tornarem-se romanos", mas mantendo o núcleo de sua identidade cultural, adotavam algumas inovações poderosas que os assistiam a viverem suas vidas de maneiras novas, em ocasiões de mudanças políticas. (HINGLEY, 2010, p.89).

Hingley ressalta a importância de questionar a visão tradicionalista do século XIX que era pautada em documentação oficial e contribuía para a manutenção de um Estado europeu imperialista. Para tanto, reafirma a necessidade do estudo da cultura material através da arqueologia para chegar em dados sobre as províncias sem reduzi-las a signos de inferioridade cultural.

Dentre os pesquisadores que iniciam seus trabalhos sobre antiguidade romana, a partir do viés pós-colonial, encontram-se Martin Millet e Greg Woolf com maior número de citações em trabalhos sobre o temática. Segundo Renato Pinto, a visão de Woolf e Millet segue no sentido de que o contato entre romanos e as províncias iniciou-se por meio das elites

locais, onde Roma introduziu elementos de sua cultura nos demais membros legitimando seu domínio e mantendo a ordem social. O que diferencia Woolf de Millet é que o primeiro entende que a expansão de Roma se deu graças a Augusto e seu empreendimento denominado *Humanitas*, enquanto o segundo, por sua vez, defendia que a Romanização se deu de maneira indireta, a partir da adoção dos hábitos romanos pela elite local com intuito de manutenção de seu poderio, reafirmando sua posição na hierarquia social (SILVA, 2013).

Como definição do termo *Humanitas* Renato Pinto escreve:

Embora seja quase impossível saber o quanto dos conceitos filosóficos gregos permeia a criação da palavra *humanitas*, ela era amplamente usada ao final do século I a.C como um conjunto de ideais que deveriam ser aspiradas por todos, demarcando o que era ser um romano, especialmente, mas não somente, da aristocracia. Tal concepção dava uma validade ‘natural’ e universal ao romano, qualificando-o para governar, legitimando seu poder. Além disso, o conceito de *humanitas* parecia oferecer à multifacetada cultura romana um aparente ar de unidade. *Humanitas* carregava uma clara prescrição, e lograva diferenciar aqueles que à ela aderiam daqueles que não a possuíam. *Humanitas* era um fator identitário que procurava manter ativas as classificações de discriminação cultural. Seu uso e propagação foram um fenômeno proeminente ao final da República e no início do Principado. *Humanitas* também servia para diferenciar o homem selvagem do passado distante daquele que havia tomado contato com as artes e as ciências clássicas, sendo apresentada, então, como uma evolução humana. Embora alguns autores latinos admitissem que seu conceito fora concebido na Grécia, cabia aos romanos levá-la ao resto do mundo, difundí-la. O papel de Roma era governar para promover condições que levariam à plena realização dos povos, que torná-los-ia civilizados. Roma proporcionaria o meio pelo qual o bárbaro poderia tornar-se, por fim, humano (PINTO, 2007, p.237-238).

Como resposta a Woolf e Millet, Renato Pinto apresenta a perspectiva de Freeman, a qual defende que a Romanização não foi uma causa natural da anexação e justifica que as alterações de cunho sócio culturais seria resultado "atos deliberados do poder central romano, posicionando o poder moral do exército romano como principal ator daquelas mudanças" (PINTO, 2007, p.237). Os romanos chegaram a reconhecer que existiam outros povos já civilizados, porém, somente quando possuíssem características culturais, religiosas e políticas romanas poderiam ser considerados integrados, facilitando assim, o controle da elite aristocrática romana sobre eles.

Para que esse ideal fosse alcançado, Roma construía escolas nas províncias, em sua grande maioria nas províncias do Ocidente. O intuito era ensinar aos filhos das elites locais a língua latina e a arte da retórica. Os interesses por essas escolas eram recíprocos. Para Roma elas serviam para a propagação de uma cultura segundo os seus moldes, enquanto para as

elites locais, as escolas serviam de vislumbre para o futuro dos seus filhos, pois acreditavam que esses poderiam alcançar uma posição dentro da aristocracia romana (PINTO, 2007).

Seguindo na crítica aos modelos interpretativos de Woolf e Millet, Silva apresenta Louise Revell, arqueóloga e professora da Universidade de Southampton. Revell defende que o fenômeno de contato cultural ocorreu de maneira mais abrangente, não ficando restrito somente às elites locais. A autora ressalta que, por meio da arquitetura das cidades e da introdução do culto ao imperador, Roma, de forma consciente, transformou os espaços públicos em locais onde todos experimentavam como era ser romano (SILVA, 2013).

O viés apresentado por Revell passou a ser criticado por outros autores. Essas críticas alegavam que essas experiências culturais nos ambientes públicos das cidades não aconteciam somente pelo contato do povo local com as construções. Um autor que faz essa discussão é C. R. Whittaker. Ele afirma que junto com a urbanização vinha também o exército. Mais tarde, a combinação desses dois elementos - urbanização e exército - reafirmaria o poder romano como principal agente de transformação, abrangendo não só as elites, mas a população como um todo (PINTO, 2007, SILVA, 2013).

Norma Musco Mendes também escreve sobre a importância da urbanização. Segundo a autora, foi através da infraestrutura viária que Roma possibilitou o controle militar e, posteriormente, manteve contato comercial com as províncias (MENDES 2007) resultando num mercado interdependente e no desenvolvimento das potencialidades locais (*villae*), na reestruturação das cidades (que passaram a servir de entrepostos comerciais), e no fortalecimento dos grandes centros (Roma, Cartago, Cádiz, Alexandria, Antioquia, Éfeso).

Seguindo a temática de urbanização, Ramsay MacMullen defende que a Romanização foi um processo de disseminação do modo de viver itálico, a partir de uma urbanização maciça e monumentalização emulativa com características mediterrâneas, ressaltando assim a importância da transformação do espaço público para esse processo. Essa tendência é seguida também por Andrew Wallace - Hadrill que trata a Romanização como o aumento do consumo de determinados produtos graças aos novos hábitos desenvolvidos a partir da urbanização e da vivência nas cidades construídas em moldes romanos. Em um trabalho intitulado *Rome's Cultural Revolution* o autor traça uma trajetória de consumo das províncias desde o período helênico até o governo de Augusto, demonstrando que o desenvolver do hábito de morar em cidades contribuiu para o aumento do consumo de produtos com caráter de luxo e conforto (PINTO, 2007).

O contato entre romanos e os povos autóctones aconteceu de maneira variada. Deste modo, teve como resultado a formação de cidades com características diferenciadas. Para

gerenciar essas novas configurações populacionais com características políticas e culturais heterogêneas foi necessário que Roma criasse um aparato jurídico. Segundo Norma Mendes:

Roma fez modificações no modelo grego de cidade Estado para adaptá-lo à necessidade de organização do território anexado. Estas modificações foram fruto da necessidade de acomodar realidades heterogêneas tanto históricas como culturais, as quais implicavam em procedimentos distintos: criação de novas cidades pela integração de centros pré-urbanos, de comunidades tribais e da manutenção das cidades já existentes. O vínculo que definia uma comunidade de cidadãos passou a ter uma formalização jurídica dentro do Direito Romano. Desde o início da República, organizou-se numa hierarquia de *civitates* baseada na posse de direitos políticos e de direitos civis concedidos por Roma aos cidadãos que compunham *civitas*. A segunda adaptação deriva da perda da independência política própria das *pólis*. As distintas categorias de cidades ficavam proibidas de gerenciar questões de política externa. Porém, mantinham a sua autonomia político-administrativa interna e podiam fazer uso das próprias leis (MENDES, 2007, p.36-37).

Mendes explica que dentro das novas configurações de cidades era possível observar que elas eram denominadas, em sua maioria, segundo 4 categorias:

Colonia - era uma cidade nova, composta por imigrantes e veteranos do exército. Sua administração reproduzia a da cidade de Roma, com Senado, magistrados etc.

Municipium civium Romanorum e *municipium Latinum* - eram formadas por indígenas, mas também contavam com a presença de alguns imigrantes. Se diferenciavam da *colonia* por terem maior liberdade perante Roma. Possuíam costumes tradicionais e leis próprias.

Ooppidum stipendiarium - Eram cidades formadas por indígenas e governadas segundo as próprias leis. Seus moradores não possuíam direitos civis, políticos e fiscais, estando assim propensos a cobranças de impostos e retaliações. Essa categoria era destinada a cidades que ofereciam resistência à Roma.

Além das diferenças mencionadas na constituição das cidades dentro dos limites romanos, deve-se também ressaltar a diversidade das atividades e dos vínculos que as províncias mantinham com Roma. Renato Pinto, fazendo uso da perspectiva de Wallace-Hadrill, adverte que mesmo que o auge da expansão territorial e da disseminação da cultura romana tenha ocorrido no período do governo de Augusto, não se pode encontrar um padrão, sem conflitos e resistência, ou, como o termo utilizado pelo autor, "uma nova ordem" não existiu (PINTO, 2007, p.228).

No sentido de demonstrar a diversidade das atividades entre as províncias e Roma observa-se o caso da Acaia, região da Grécia. Essa província apresentava características diferenciadas se comparadas às demais. Bruno Silva faz uso dos estudos da arqueóloga americana Susan Alcock para demonstrar que devido sua geografia acidentada, seus

habitantes desenvolveram padrões e costumes que estariam mais ligados às cidade e as vilas do que ao campo. Isso resultou em uma resistência à cultura romana e a baixa produtividade da província em relação às demais.

Outro diferencial entre as províncias é o caso do Norte da África. Segundo os estudos do arqueólogo e historiador inglês David Mattingly, Roma, ao chegar na região norte do continente africano, através da imposição obtida com a força de seu exército, dividiu as zonas rurais em lotes e as colocou sob vigência de representantes do imperador. A produção era toda voltada à exportação e estava baseada na utilização de mão de obra escrava, não havendo, assim, o interesse de empreendimentos que viessem a desenvolver a região (SILVA, 2013).

No caso da Península Ibérica, o arqueólogo britânico Simon Keay nos revela que os romanos, ao chegarem no território, se depararam com uma configuração diferenciada. Essa situação se deu graças ao contato dos povos ibéricos com a cultura grega e fenícia. Esse contato resultou em uma organização complexa pautada na urbanização, desenvolvimento da escrita e organização política. Essa organização já pré-estabelecida em algumas áreas da Península Ibérica teriam favorecido o contato com os romanos (SILVA, 2013).

2.6 Considerações

Do exposto até aqui, entende-se que desde de sua criação entre o século XIX e início do século XX, o conceito de romanização foi entendido de diversas maneiras e sofreu diversas modificações com o passar do tempo. Sua origem que remetia a Roma como civilizadora do ocidente foi exaltada utilizada como discurso para impérios modernos passaria a ser questionada a partir do contexto da pós Segunda Guerra Mundial pela corrente teórica pós-colonial. A partir de então, surgem pesquisas que revisitariam a temática com interesse de atribuir a participação dos povos províncias na formação da cultura romana, não a entendendo como homogênea e estática, mas sim como resultado de um processo bilateral, resultando na criação de novos temas como creolização, hibridismo e mestiçagem. A partir dessas informações, no capítulo seguinte, apresenta-se uma análise do livro III da Geografia de Estrabão com intuito de buscar como o autor faz referência ao encontro entre os romanos e os povos ibéricos, a fim de criar um diálogo com pesquisadores recentes que estudam a região da Península Ibérica na Antiguidade.

3 HISPANIA ROMANA: ANTIGO, MODERNOS E A CULTURA MATERIAL

3.1 Introdução

A conquista da região da Península Ibérica pelos romanos teve início por volta de 218 a.C. e se estendeu até 19 a.C. O primeiro agrupamento militar foi mandado para *Ampurias*, com a missão de combater o avanço de Anibal. Posteriormente chegou até Kese - Tarraco e em seguida montou fortificações nas áreas do interior da Catalunha, já no final do século III a.C. Daí em diante, Roma somaria sucessivas vitórias contra os povos púnicos. O final do ano 218 a.C. é marcado pelo fim do domínio púnico ao norte do Ebro. Em 209 a.C. *Cartagena* foi tomada. Em 206 a.C. termina a Segunda Guerra Púnica (RODÀ, 2009).

A partir do século II a.C. Roma consolida e organiza administrativamente seus domínios fora da Itália. Para isso, faz uso das estruturas sociais e físicas pré-romanas. Em algumas regiões Roma se aproxima dos caudilhos e das elites locais. Em um primeiro momento a faixa mediterrânea foi denominada *Hipania Citerior* e no vale do Guadalquivir chamou-se de *Hispania Ulterior*. Essas localidades faziam limites com os povos celtas e lusitanos. Em um segundo momento, após o êxito de Júlio César contra Pompeu e o domínio sobre os povos lusitanos e celtas, o então imperador Augusto, reorganiza o território em três divisões: *Citerior*, *Baetica* e *Lusitânia* (RODÀ, 2009).

Figura 1¹- Mapa Hispania Citerior e Hispania Ulterior



¹ Figura 1: Disponível em:

<https://en.wikipedia.org/wiki/Hispania_Citerior#/media/File:Hispania_1a_division_provincial.svg>. Acesso em: 20.dez.2020.

Figura 2² - Mapa Hispania Romana

Nesse capítulo busca-se tratar como ocorreu a administração romana na Península Ibérica e seus desdobramentos. Para tanto, realiza-se uma análise da obra *Geografia* de Estrabão e pretende-se estudar alguns historiadores contemporâneos. Também analisa-se os estudos de casos que demonstram o contato entre romanos e indígenas da região da *Hispania* por meio da cultura material.

3.2 Hispania Romana

Ao mencionar a região da *Hispania*, deve-se ressaltar sua importância para Roma. A província nunca foi mera coadjuvante no território romano. A região contribuiu economicamente através do comércio de produtos como azeite, vinho, peixes e salações, além de propiciar grande quantidade de minérios. Também deve ser ressaltada sua localização geográfica estratégica para navegação. No entanto, deve-se destacar sua importância política. A *Hispania* foi berço de três imperadores romanos, Trajano, Adriano e Teodósio. Grande parte da genealogia da família Antonina também era de descendência hispânica. Além de imperadores, a região também contribuiu com diversos senadores e como afirma Blázquez:

En el siglo I desapareció completamente la antigua aristocracia patricia y plebeya, y aparecieron nuevas familias de origen itálico y provincial. Itálica ofrece un total de nueve senadores oriundos dela ciudad, lo cual no tiene nada de particular, ya que foi la patria de los emperadores Trajano y Adriano; Gades cuatro; Ilíberis tres; uno

² Figura 2: Disponível em: < <https://www.pinterest.es/pin/415527503094194631/>>. Acesso em: 20.dez.2020.

Córdoba, Ucubi y Salpensa, respectivamente. En la provincia Tarraconense, la capital ha dado tres senadores, Barcelona cuatro y uno Valencia y Sagunto. De treinta senadores cuya patria es conocida, veinteuno, o sea el 70 por 100, proceden de la Bética, y nueve, es decir, el 30 por 100, de la Tarraconense. Este origen indica bien el grado de civilización y riqueza alcanzado por la Bética y la costa tarraconense... (BLÁZQUEZ, 1974, p.131-132).

Tal fato pode ter contribuído para que o período do governo de Trajano, tenha sido um dos maiores a representar uma ordem política e administrativa, e a eficiência do governo da capital com as províncias, gerando um equilíbrio social e a universalidade da cultura sendo o ponto mais alto da civilização antiga.

Para obter mais informações sobre o período, recorre-se à fonte antiga *Geografia*, escrita por Estrabão. A partir dessa fonte pode-se compreender a visão de um contemporâneo aos acontecimentos. O historiador François Hartog nos traz uma ideia de que Estrabão, ao escrever a *Geografia*, faz uma descrição fundamentalmente política. Não há neutralidade em sua percepção do processo de expansão de Roma. Estrabão entende a Europa, com seu território, por vezes de difícil acesso e habitação, por características diversas, com clima muito gelado, áreas montanhosas e inférteis, como reduto de povos selvagens e naturalmente não civilizados. Assim, nos é possível entender que Estrabão, por sua origem grega, acredita que os romanos (assim como anteriormente os gregos) estavam civilizando o território europeu com o modo de vida grego, já que os gregos, por sua vez, também viviam em territórios montanhosos e de difícil habitação e, graças ao modo de vida político alcançaram um meio de vida civilizado. Deve-se destacar que, os romanos, ao expandirem seus domínios, criaram verdadeiras ramificações que davam impressão de se tratar de algo sólido, uma unidade, graças às estradas, pontes e construções que interligavam todos os seus domínios (HARTOG, 2014. p.251).

3.3 Estrabão e a *Geografia*

Quando se fala de Península Ibérica na Antiguidade, no que se refere ao período em que Roma expandia seus domínios para essa região, não se pode esquecer dos escritos de Estrabão, mais precisamente o tomo III de sua obra *Geografia*.

Estrabão foi um autor grego, nascido na cidade de Amásia (atual Turquia). Viveu por volta dos séculos I a.C. e I d.C. Sabe-se que pertencia a uma família de prestígio e gozava de

privilégios na corte. Em sua juventude teria sido aluno de Aristodemo de Nisa, o qual havia ministrado aulas aos filhos de Pompeu, em Roma - o que corrobora com a informação de que o autor teria descendência nobre - também fora aluno de Tirânio e Xenarco.

As informações que se tem sobre o autor são retiradas de suas obras. As terminologias temporais utilizadas por Estrabão para explicar determinados acontecimentos ajudaram os especialistas a aproximarem dos anos de seu nascimento e de sua morte, além dos possíveis anos em que teria escrito suas obras. Em relação a seu nome, não existe um consenso sobre ser uma descendência grega por intermédio de seus pais, ou, se trata de um nome adotado a partir da obtenção de sua cidadania Romana.

A importância de Estrabão consiste no fato de o autor ser contemporâneo ao período que apresentamos, vivendo em meio a um processo de reconfiguração política e social e cultural. Um autor grego, que foi educado por intelectuais gregos através da cultura, filosofia e literatura grega e, presença e se adapta as mudanças resultantes da expansão do Império Romano. Nas palavras de Deserto:

Testemunho de uma época de hegemonia romana que abria ao mundo novos territórios, novos povos, diferentes modos de vida, Estrabão amplia os limites do horizonte geográfico, revendo e alterando fronteiras de outrora, de acordo com novas realidades experimentadas, e dando informação diversificada a propósito de regiões mencionadas (DESERTO, 2016, p.27).

A *Geografia* de Estrabão, obra aqui analisada, é considerada longa, porém não se trata da maior escrita pelo autor. Ele também escreveu outra obra, intitulada *História*, que fora dividida em 47 livros, dos quais estão preservados somente 19 fragmentos (DESERTO, 2016).

A obra *Geografia* está organizada em 11 livros. A primeira parte é composta pelos livros 1 e 2 que contém a introdução que apresenta os propósitos e os princípios adotados em sua confecção, além de conter críticas a autores antecessores. O tomo 3 compreende informações sobre a região da Ibéria. O 4 é dedicado as regiões da Gália e Britânia. No livro 5 e 6 trazem assuntos referentes a Itália e a Sicília. O livro 7 compreende a região da Europa do Norte (Macedônia, Trácia, Epiro). Os tomos 8, 9 e 10 são dedicados a Grécia e ao Peloponeso. No último livro encontramos referências a Ásia.

No decorrer da obra, Estrabão faz menções a seu público alvo. Em um primeiro momento o autor afirma que seus escritos foram elaborados para os que têm poder político e militar, preparando-os para a ação. No decorrer da obra ele faz outra menção a seu público ao

escrever que a obra é destinada a homens livres que se dedicam ao saber. Observa-se nas palavras de Deserto um convite a pensar como a obra de Estrabão é influenciada pelo contexto expansionista romano e como a mesma foi concebida com intuito de instruir os que ali viviam de maneira ativa:

... esta-se a falar de pessoas cuja preparação foi feita a pensar na vida pública e na participação, a vários níveis, em tarefas de administração e governo. Não é arriscado pensar que muitos desses destinatários estariam entre os membros da elite de Roma, no seio da qual, como já se viu, Estrabão parecia movimentar-se a vontade. Estes tempos de domínio amplo de Roma exigiam actores políticos que fossem capazes de agir, com conhecimento de causa, num palco cada vez mais vasto. Mas é igualmente lícito pensar que, entre os destinatários da Geografia, figurasse uma larga fatia de raiz helénica, tanto no território grego como na Ásia Menor, também ela a necessitar de conhecer esta nova ordem do mundo, com centro em Roma, que o trabalho de Estrabão reflecte. Mais ainda quando, como acontece nesta obra, tudo assenta numa matriz de origem grega e grande parte dos lugares e dos povos descritos são enquadrados pro tradições de origem grega, provenientes da literatura ou de outras matrizes culturais de origem helénica - de algum modo, o domínio político de Roma, que Estrabão parece secundar, não deixa de ver-se debaixo dos laços desta poderosa influência cultural, também ela, a seu jeito, dominadora (DESERTO, 2016, p.19-20).

O livro três da Geografia de Estrabão foi dividido em 5 capítulos. Na primeira parte o autor se dedica a apresentar a Península de maneira geral e descreve a costa atlântica. No capítulo 2 é apresentada a parte litorânea e o interior da Turdetânia. Os povos do interior da Lusitânia e a costa ocidental são descritos no capítulo 3. O capítulo 4 compreende as áreas da costa mediterrânea, das Colunas até os Pirineus. Na última parte da obra, Estrabão se ocupada em descrever as ilhas.

3.4 Análise descritiva da obra *Geografia*

Estrabão inicia o capítulo I descrevendo a Ibéria como uma região pouco habitada e, para explicar essa afirmação utiliza-se dos elementos naturais. Conta que a geografia local é constituída por montanhas, florestas, planícies com solo ruim e má irrigação (ESTRABÃO. Geografia. 3.1.2). Descreve a região norte com um clima frio e vizinha ao oceano, outra característica é seu isolamento com as demais regiões. Já a região sul, segundo o autor, apresenta-se quase toda fértil.

O autor faz menção ao Promotório Sagrado, local que leva esse nome por ser destinado a crenças e a prática de sacrifícios. Tal local seria o ponto mais ocidental da Europa, a última porção de terra habitada. Estrabão continua sua descrição a partir dos rios Tejo e Anas. Menciona que ambos fluem do oriente, mas salienta que o Tejo é maior e lança-se para o ocidente, enquanto o Anas para o sul. Em suas margens habitavam os célticos e alguns lusitanos (ESTRABÃO. *Geografia*. 3.1.4).

Já a região do interior, o autor descreve com terras férteis e privilegiadas graças a presença do rio Betis, que daria nome a região, Bética, habitada pelos turdetanos, que eram reconhecidos como cultos, não somente por utilizarem a escrita, mas também por produzirem leis e poemas.

Para finalizar o primeiro capítulo, Estrabão apresenta algumas cidades. Primeiro escreve sobre Calpe, uma cidade relacionada ao mito de Hércules, que chamara anteriormente de Heracléia. Faz uma breve menção as cidades de Menlária e Belona e, enfim, chega a Gades. Esta, por sua vez, é exaltada pelo autor. Trata-se de uma porção de terra afastada, porém muito famosa e desenvolvida. Estrabão associa esse desenvolvimento ao relacionamento de seus habitantes com os romanos.

No capítulo II encontra-se informações sobre a região da Turdetânia. É ressaltado que existem várias cidades. Destaca Córdoba por seu poder e prestígio e a cidade de Gaditanos por sua navegação e pelo contato com os romanos por meio de uma aliança. Nela habitavam os escolhidos pelos romanos, os indígenas, além de ser a primeira colônia que os romanos criaram na região. Cita Hispalis também como uma colônia romana, onde habitavam soldados de César.

Descreve as margens do rio Betis, explicando que é habitada por uma população numerosa e que sua região ribeirinha é toda cultivada e com a presença de bosques. Estrabão explica que o Betis é navegável até a região de Hispalis por grandes embarcações, mas que de Ilipa até Córdoba, apenas embarcações de menor porte conseguiam navegar.

Já em relação ao rio Anas, o autor revela que a navegação só é possível por embarcações de menor porte e por distâncias reduzidas. Em suas margens é possível avistar montanhas de minérios. São áreas menos férteis com formações rochosas e minas.

O autor admira a prosperidade da região da Turdetânia e a ela atribui a grande quantidade de produção, a capacidade de exportar o excedente graças a seus rios e estuários navegáveis e a sua grande frota naval. As subidas das marés também influenciavam nesse processo. O destino dos produtos eram a Itália e Roma. Em sua maioria, os produtos

exportados eram: cereais, vinho, azeite, cera, mel, resina, madeira, sal, salgas de peixes, gados, coelhos etc.

Estrabão enaltece a abundância de minérios encontrados no território da Turdetânia. Enumera ouro, prata, cobre e ferro em grande quantidade e qualidade. Explica que o ouro era encontrado tanto nas minas quanto em forma de areia nas águas do rio.

Algo que há de se destacar encontra-se no final do capítulo, em que Estrabão vincula a prosperidade dos turdetanos à aliança com os romanos.

A prosperidade da região veio acompanhada para os Turdetânos do progresso civilizacional e político, e também para os Célticos devido a sua vizinhança [...] Contudo os Turdetânos, e sobretudo os que viviam ao redor de Bétis, adoptaram por inteiro o estilo de vida dos Romanos, nem sequer se recordando já da sua própria língua. (ESTRABÃO. Geografia. 3.2.15).

No capítulo III, Estrabão escreve sobre a Lusitânia. Dá início descrevendo o rio Tejo e exaltando seu tamanho e a sua importância para a navegação. Relata que suas águas eram profundas o suficiente para que as embarcações transportassem até 10 mil ânforas.

Ao falar sobre a região norte do Tejo, o autor revela que essa era a maior em habitantes na Ibéria e a que mais havia combatido contra os romanos. Uma das observações que mais chama a atenção é a descrição feita sobre os povos da montanha.

Diz-se que alguns dos que habitam junto ao rio Douro vivem de maneira lacônica, utilizando lugares específicos para se ungirem duas vezes por dia, tomando banhos de vapor produzido por pedras aquecidas, banhando-se em água fria e fazendo uma única refeição diária [...] Os lusitanos são dados a sacrifícios e examinam as entranhas das vítimas [...] Todos os habitantes das montanhas são frugais, bebem água, dormem no chão, deixam o cabelo cair pelas costas abaixo, à maneira das mulheres [...] comem carne de bode, e é um bode que sacrificam a Ares e também cativos de guerra e cavalos. (ESTRABÃO. Geografia. 3.3.7).

Estrabão associa essas características, como ele mesmo denomina, incivilizadas e selvagens a dois fatores: primeiro a tendência a guerra e segundo ao isolamento desses povos graças a localidade de difícil acesso que habitavam.

Em contraponto, o autor apresenta os romanos, que ao chegarem à região e, por sua permanência, trouxeram a paz e a civilidade, como podemos observar no compilado a seguir:

No entanto, agora, como disse, todos os que guerreavam cessaram, pois mesmo aos que ainda hoje conservaram os seus hábitos de salteadores, sobretudo aos Cântabros e aos seus vizinhos, César Augusto desmantelou-os – e em vez de saquearem os aliados romanos, combatem agora a favor dos Romanos os Coniacos e os que vivem junto às fontes do Ibero [...]. E Tibério, que sucedeu àquele, tendo estabelecido um corpo de três legiões nesses lugares, (conforme havia sido indicado

por César Augusto), tornou alguns desses povos não apenas pacíficos, mas também civilizados." (ESTRABÃO. Geografia. 3.3.8).

No início do capítulo IV, Estrabão menciona duas cidades de origem fenícia - Málaga, com abundância em salgas de peixe e Abdera. Em seguida, escreve sobre Nova Cartago exaltando seu poder na região, comenta sobre sua muralha, seus portos, bosques e minas de prata. Fala brevemente sobre Tarraco.

No decorrer do capítulo o autor descreve a natureza da região Celtibérica como rochosa e com vários rios. Destaca que a parte mais rica está próxima as nascentes do Tejo e nomeia Numância como a cidade mais poderosa, combateu os romanos durante 20 anos. Apresenta a riqueza da fauna e da flora - corças, cavalos, peixes em abundância, raízes para tingimento, oliveira, vinhas e figueiras. Ao mesmo tempo destaca que os hábitos bárbaros não faziam prosperar atividades produtivas.

Encerra o capítulo apresentando a divisão territorial implantada pelos romanos que chamaram a região de Ibéria ou *Hispania*, dando a uma parte o nome de *ulterior* e a outra de *citerior*.

No último capítulo, Estrabão disserta sobre as ilhas e destaca a cidade de Gades. Relata que de lá saíam os maiores navios mercantes e em maior número. Pela localização, o autor afirma que exportam tanto para "nosso mar", quanto para o "mar exterior", se referindo ao Mediterrâneo e ao Atlântico. Também faz chama de "colunas" a parte que forma como uma boca ligando os dois mares, região que conhecemos hoje como Estreito de Gibraltar. São várias as menções feitas sobre as colunas de Hércules e sobre os movimentos das marés, relacionando-as com teorias do movimento da lua com as variações dos signos dos zodíacos.

Após essa análise da obra *Geografia* de Estrabão, é possível perceber que o autor, em várias trechos expõe sua opinião sobre o contato dos romanos com os povos da Ibéria. Fica claro que a importância do contato para o Estrabão está ligada ao aspecto de organização política e ao fator civilizatório que, em sua opinião, foram determinantes para o desenvolvimento econômico e para o sucesso da região.

3.5 Romanização na Península Ibérica

Quando se fala em romanização da Ibéria, é importante ter em mente que se trata de um processo complexo. O historiador José Maria Blázquez Matinéz adverte que, neste caso, se deve levar em consideração as distintas épocas e as diferentes regiões.

No caso da região da Bética e Mediterrânea, seu histórico de relações com povos estrangeiros -gregos e púnicos - através do comércio, possibilitou melhor assimilação com os romanos. Já as regiões interioranas e do noroeste apresentam uma realidade diferente, se dedicam a agricultura e conservavam uma cultura voltada ao combate e a guerra.

A região da Bética, como já vimos com também com Estrabão, era privilegiada por sua localização geográfica e por terras férteis, além de já contarem com uma organização urbana e uma agricultura voltada para o comércio de cereais, vinhos, azeite, minérios, peixes e salações de peixes, propiciando assim a conexão comercial com os romanos.

La romanización fue rapidísima en la Bética, como vemos en el conocido texto de Estrabón [...] Los romanos sustituyeron a los cartagineses en toda Andalucía, incluido el sur de Portugal, y en la región de Cartagena, y ya no sólo como dominadores, sino como gestores de la vida económica y cultural en sus diferentes aspectos (BLÁZQUEZ, 1974, p.160).

Blázquez revela que, em algumas regiões andaluzes, as moedas eram cunhadas em letras ibéricas e em colônias como Cádiz, Málaga e Abdera, manteve-se a escrita fenícia por longo tempo. Na região leste, a romanização teria ocorrido de maneira mais lenta devido ao contato com os gregos. Menciona que a língua ibérica é encontrada em grande maioria das inscrições até o início do período imperial.

Outra característica do processo de romanização destacado por Blázquez é a aproximação com as elites locais. Os romanos passam a ser considerados protetores dos habitantes urbanos contra os ataques dos não romanos.

3.6 Administração romana na Península Ibérica

Roma iniciou sua expansão e anexação de novos territórios no final do século III a.C. Entrou em contato com formas organizacionais diversas, como por exemplo, as cidades etruscas e as polis gregas. Segundo Julio Mangas, o modelo que mais se adaptava ao programa político romano seria o das monarquias helenísticas, que adaptavam uma administração central com um modelo polis - cidade - para administração local.

Uma cidade romana contava com um centro urbano que era responsável pela administração, pela política e pela religiosidade do território, que podia contar com sub regiões menores que a central.

Por meio da cidadania romana, os moradores das cidades gozavam dos mesmos direitos e deveres. Essa era uma maneira de Roma lidar com as diversidades locais.

A combinação dos privilégios dados por Roma para os moradores livres das regiões agregadas, somadas às leis locais, fez surgir denominações diferentes para caracterização delas, como podemos observar no recorte a seguir:

Mientras las colonias eran ciudades de nueva fundación, realizada donde antes no había ningún núcleo urbano o bien donde el que había fue totalmente remodelado, las demás respondían a continuidad del tipo de poblamiento prerromano, readaptado a las nuevas exigencias administrativas. Las diferencias entre un municipio y una ciudad libre o federada residían inicialmente en el diverso estatuto jurídico de su población libre; ahora bien, cualquier ciudad que recibiera el estatuto de municipio remodelada un mínimo su urbanismo para estar acorde con la realidad de una población romanizada que participaba de las formas de vida y de las creencias religiosas romanas. Ello explica la presencia de foros, templos, termas (as veces también de teatros, anfiteatros y circos), además de la edilicia privada, en muchos municipios, hasta el punto de presentar una imagen urbanística semejante a la de las colonias. A su vez, las ciudades libres y federadas fueron adaptando también su urbanismo a los modelos romanos antes de recibir el estatuto de municipios. En cambio, las <<ciudades>> estipendiarias presentaban formas muy diversas de desarrollo urbano; como antes dijimos, unas eran auténticas ciudades en espera de recibir un estatuto municipal y otras no eran más que simples aldeas convertidas por Roma en centros administrativos de un pequeño territorio; eran civitates, no ciudades, que siguieron a menudo así durante todo el dominio romano, pues las condiciones económicas y medioambientales no permitían otra forma de poblamiento (MANGAS, 2001, p.10).

Dentre as diferentes denominações dadas aos territórios destacam-se as colônias e os municípios. Esses contavam com mais privilégios. Essa situação fazia com que as demais cidades buscassem alcançar esses estatutos. Para tanto, chegavam a adaptar sua política, suas leis e sua organização administrativa de modo a imitar as colônias e municípios com esperança de serem reconhecidas também e conquistarem privilégios (MANGAS, 2001).

Roma também se utilizava da política de acrescentar ou remover outros privilégios. Um dos mais cobiçados foi o "direito itálico", o qual era dado às cidades que colaboravam com Roma em alguma ocasião de importante necessidade. Esse privilégio significava a isenção de impostos.

O oposto também poderia ocorrer. Caso Roma reivindicasse o auxílio de alguma cidade e essa não correspondesse ou em alguma intempérie política, alguns de seus privilégios poderiam ser cortados ou até mesmo o seu estatuto poderia ser rebaixado.

Quando Roma chega à Península Ibérica, encontra cidades que se assemelham com as características de uma cidade romana. Em sua maioria eram colônias gregas e fenícias. Nas aldeias indígenas, Roma desprende maior trabalho para organização. Foram dois séculos para que fosse implantado o modelo de cidade romana em toda a Península. Para tanto, Roma manteve algumas tradições indígenas e fortaleceu o poder dos líderes locais. Esse foi um modo de conquistar alianças e manter o controle dos territórios.

O reconhecimento de cidades e municípios ganhou forças no período de César e se consolidou com o governo do primeiro imperador romano Augusto. Anteriormente, algumas regiões conseguiam o estatuto de cidades peregrinas, onde recebiam agrupamentos militares e serviam de acampamento para as tropas.

Segundo os dados apresentados por Mangas, a Península Ibérica, no período de Augusto, contava com: 26 colônias romanas, 24 municípios romanos, 48 municípios latinos, 4 cidades federadas, 6 cidades amigas e 291 cidades estipendiárias, levando em consideração toda a península - Lusitânia, Bética, e Citerior - resultando num total de 399 cidades (MANGAS, p.14).

Nesse ponto, pode-se observar como Roma administrava seus territórios, cada qual com suas especificidades jurídicas e sua maneira de controle, atenção redobrada é importante para que não se cometa o equívoco de trazer uma visão simplista desse processo. Por vezes, tende-se a colocar Roma no centro, como se a vida nas províncias girasse em torno do que ocorria em cidade Estado. Isso talvez ocorra pelo entendimento e pelas experiências sobre colonialismo contemporâneo. É necessário, no entanto, ir além desse pensamento onde Roma aparece como núcleo de transmissão cultural para as periferias. A arqueóloga Alicia Jimenéz, em seu trabalho intitulado *What Is a Province?*, incita a reflexão sobre essa questão, como delimitar precisamente o papel da província e de Roma? E faz o convite a experimentar um novo olhar para a temática:

It is important to know what a province was for Rome, and how the concept evolved with the expansion of the empire, because, as Edward Said has shown, textual discourses can not be detached from other forms of domination and violence in colonial processes. Roman concepts of the provincial form just one side of a complex discursive apparatus simultaneous generated and supported by legal distinctions [...], visual representations [...], and daily practices mediated by material culture produced and consumed all around the empire. The fiction of a clear-cut and

stable division between Roman and provincial crumbles when we consider the changing of the province and the evolving legal statuses of various groups living within and outside the empire. Yet Roman concepts and our readings of the archaeological evidence through the lens of Roman descriptions and representations of the provinces, are partly to blame for our difficulty moving beyond binary analyses of Romans and natives and arriving at an acknowledgment of discrepant experiences (JIMENÉZ,2016,p.240).

Uma maneira muito eficaz para desenvolver um estudo descentralizado, com intuito de trazer à tona as características locais e o sincretismo que envolve o contato entre as províncias e Roma, ou mesmo o contato interprovincial é o uso da cultura material. Para tanto, apresenta-se a seguir alguns estudos de caso que envolvem aspectos de sincretismo.

3.7 Estudos de caso a partir da cultura material

A dificuldade de se estudar o período da antiguidade está na quantidade de fontes a serem estudadas. Por se tratar de uma época longínqua, muito material pereceu com o tempo, outros não apresentam qualidade suficiente para que se possa desenvolver uma análise precisa e, é provável que existam, ainda, muitas fontes a serem encontradas. Por isso, deve-se considerar tudo o que se tem disponível, como moedas, vasos, ânforas, estátuas, construções, lápides funerárias, monumentalização religiosa etc, a fim de enriquecer os dados sobre os hábitos e costumes culturais do cotidiano desses povos.

Grande parte do material encontrado possui alguma grafia. Esses tipos de inscrições eram feitos, em sua maioria, em materiais menos susceptíveis ao tempo, como em pedras por exemplo. O hábito dos romanos entalharem pedras com escrita teria início aproximado em 200 a.C. Era uma forma de registrarem seus feitos, suas virtudes, sua história. Esse hábito se espalharia por todo o território romano e não ficaria restrito as áreas urbanas, aos templos ou as elites (SANTOS, 2016).

3.8 Inscrições em altares religiosos indígenas

No estudo das inscrições religiosas, no caso da Península Ibérica, pode-se destacar dois tipos: os epitáfios e as votivas. Os epitáfios eram utilizados para homenagear e enaltecer uma divindade, enquanto as votivas serviam para expressar uma oferenda. Essas vinham

seguidas do término VOTVM, promessa feita aos deuses, voto, oferenda. Uma das características da religião ibérico romana era a reciprocidade, a troca e a comunicação entre o devoto e a divindade. Os fiéis dedicavam inscrições aos deuses quando esses lhe acreditavam ter alcançado uma graça por seu intermédio, ou quando estavam aflitos com alguma enfermidade.

A religiosidade se fazia presente no cotidiano das pessoas, independente de gênero, posição social ou demais características. Existia uma verdadeira dependência divina, onde as pessoas acreditavam que os acontecimentos em suas vidas estavam relacionados diretamente à sua relação com os deuses. Essa situação não era somente de caráter individual, mas também comunitário. É possível perceber o imaginário religioso coletivo a partir das leis municipais, as quais compreendiam diversas obrigações religiosas a serem cumpridas como, por exemplo, a quantidade de verbas que seriam destinadas a realização de cerimônias religiosas, conservação de templos e monumentos dedicados a divindades (GUERRA, 2000).

Outro aspecto destacado pelas inscrições religiosas está no estamento social. São várias as inscrições feitas por escravos e libertos. Tem-se essa informação, porque sua posição social fazia parte do seu nome e estava presente nas inscrições. Por meio de dedicatórias aos deuses, os escravos e libertos faziam se sentir humanos. Nelas, eles encontravam a dignidade que não recebiam juridicamente. As inscrições davam voz aos subalternos e, é por meio delas, que suas características e importância chegaram até os dias de hoje (HOYS, 1981).

As dedicatórias feitas por escravos, em sua maioria, estavam voltadas às divindades indígenas, grande parte a Silvano, deus relacionado a terra. Por vezes também dedicavam a Marte, mas também o relacionando como uma divindade protetora da fertilidade da terra. Juana Rodríguez Cortés escreve que é possível perceber esse sincretismo com o deus Marte por causa do prefixo utilizado *deo* que foi utilizado para descrever a divindade. Segundo a autora, o uso desse prefixo remetia a divindades indígenas (CORTÉS, 1985; BLAZQUEZ e GÁRCIA, 1988). Dentre os monumentos dedicados aos deuses por libertos, a autora faz dois destaques. Primeiro afirma que entre esse grupo, existia uma diversidade, sendo de origem grega ou indígena, também estavam divididos em libertos populares e libertos imperiais. Os monumentos feitos por eles homenageavam deuses romanos ou enalteciam a imagem de algum imperador (culto imperial). Através desses, os libertos buscavam status e posições sociais. Já o grupo dos homens livres, dedicavam monumentos a deuses como Mercúrio e Fortuna, como forma de agradecimento e busca por prosperidade (COTÉS, 1985).

É importante que se tenha em mente que, o processo de inserção da religião romana nas províncias também não ocorria de maneira homogênea. Cada localidade interpretava,

assimilava e/ou adaptava os deuses e cultos romanos da maneira com que fizesse sentido no seu dia a dia, nos hábitos que já estavam acostumados. Também se faz necessário entender que esse processo ocorria com maior frequência em áreas urbanizadas. Já nas áreas rurais, as populações acabavam por continuar a cultuar as divindades autóctones, chegando a assimilar somente algumas características de algumas divindades romanas que estavam ligadas a fertilidade e a terra, salva guarda Júpiter, que se fazia presente nas áreas rurais (OLIVARES PEDREÑO, 2006).

Um exemplo utilizado na elaboração de um estudo de caso é o culto realizado em zona rural para a divindade *Bandua*. Se tem informações de que, inicialmente, o culto efetuado a essa divindade era de caráter público. Sabe-se que se tratava de uma proteção a cidade e as pessoas que ali moravam. Eram feitas oferendas em épocas de conflitos e guerras. Com o passar do tempo e os desdobramentos, como a conquista romana, o caráter protetor, guerreiro e guarda da cidade vai perdendo o seu sentido, mas o culto a *Bandua* permanece sendo feito, agora em caráter tutelar, como padroeiro espiritual da cidade. As oferendas a *Bandua* continuaram inclusive no período do alto império, como uma forma de consciência dos habitantes da região quanto a importância da divindade para eles e para seus antepassados (OLIVARES PEDREÑO, 1999).

Figura 3³- Altar votivo dedicado à divindade Bandua



Altar votivo dedicado à divindade indígena Bandua. Encontrado em San Amaro, Orense, Galícia, Espanha (Hispania Citerior). Atualmente em: Jardim da quinta da família Tizón em Eiras.

Transcrição:

Bandu/a

Lamb/ricae

Ae/milius

Re/burrinus

Outro exemplo de divindade indígena venerada na região da Península Ibérica na época romana foi Denso. Em sua obra intitulada *Denso: uma divindade lusitana revisitada*, Blanca María Prósper e Armando Redentor discutem uma inscrição em um artefato encontrado na região de Bragança, Portugal.

O estudo em questão analisa a composição linguística do nome da divindade. Os especialistas iniciam sua explicação apresentando como os indígenas costumavam compor os nomes de seus deuses. Destacam 3 formas: a primeira refere-se a ocorrências naturais que são entendidas como divindades e tem-se seus nomes substantivados; a segunda maneira de

³ Figura 3: Disponível em:

<http://edabea.es/helper/img_wrapper.php?copy=+http%3A%2F%2Fgl.wikipedia.org%2Fwiki%2FFicheiro%3AAra_de_Eiras.JPG&img=16708.JPG> Acesso em: 15.set.2020.

formar o nome de um deus é vinculando ao nome da região a qual ele é considerado protetor. Apresentam a seguinte fórmula - teónimo + epíteto - que seria o nome com o qual a divindade é identificada, somado ao nome da região a que ele pertence (PRÓSPER, REDENTOR, 2007).

No caso do nome Denso, os autores entendem que não segue nenhum desses casos. A divindade indígena da região de lusitana teria seu nome derivado de adjetivo que a qualifica e ressalta suas qualidades. Porém, as conclusões a que chegaram quanto a Denso, é que se trata de um adjetivo primário e de origem indo-europeia, significando - "que conhece ou possui força mágica, esperto, capaz" (PRÓSPER, REDENTOR, 2007, p.260).

Figura4- Altar votivo dedicado à divindade Denso ⁴



Transcrição:

Denso

M(arcus) R(- - -) S(- - -) C(aii) f(ilius)

libens

dicavit

Altar votivo dedicado à divindade indígena Denso. Encontrado em Felgar, Moncorvo, Bragança, Portugal - Quinta de Cilhades, (Hispania Citerior).

⁴ Figura 4: Disponível em: < [http://eda-](http://eda-bea.es/helper/img_wrapper.php?copy=+%C2%A9+A.+Redentor&img=24153.JPG)

[bea.es/helper/img_wrapper.php?copy=+%C2%A9+A.+Redentor&img=24153.JPG](http://eda-bea.es/helper/img_wrapper.php?copy=+%C2%A9+A.+Redentor&img=24153.JPG)> Acesso em: 15.set.2020

Nosso terceiro e último exemplo referente a homenagem a divindades indígenas por meio de inscrições feitas em monumentos na Península Ibérica, durante a domínio romano na região, se trata de *Nabia*. A divindade em questão apresenta uma peculiaridade, seria a única divindade indígena, feminina, a ser cultuada não em uma localidade, mas sim em uma região ampla.

Segundo Juan Carlos Olivares Pedreño, a deusa *Nabia* teria sua possível origem na região de Bracara Augusta, porém, praticamente toda a região ao norte do rio Douro rendeu epítetos e oferendas através de altares votivos.

Uma segunda particularidade presente nas características de *Nabia* seria os ambientes em que foram encontrados os monumentos dedicados a divindade. Os locais revelam pluralidade e variavam de fortes e cidades populosas, fontes de água, e até mesmo em lugares desabitados como colinas e montanhas arborizadas. Essa pluralidade de locais revela um caráter multifuncional da divindade indígena. *Nabia* foi, ao mesmo tempo, relacionada a fatores de fertilidade da terra, tutora de vilarejos, atributos militares e uma relação com a água (PEDREÑO,1999).

Figura 5 - Altar votivo dedicado à divindade Nabia ⁵



Transcrição:

Nabiae

Rufina

v(otum)

s(olvit)

l(ibens)

m(erito)

. Altar votivo dedicado à divindade indígena Nabia. Encontrado em Braga, Portugal - junto a fonte do ídolo. Antiga Bracara Augusta, *municipium* (Hispania Citerior). Atualmente encontra-se no Museu Regional de Arqueologia D. Diogo de Sousa - Braga, Portugal.

⁵ Figura 5: Disponível em: <http://eda-bea.es/helper/img_wrapper.php?copy=%C2%A9+Instituto+dos+Museus+e+da+Conserva%C3%A7%C3%A3o+&img=6422.jpg> Acesso em: 15.set.2020

Do exposto até aqui, ao que tudo indica, em solo ibérico existia uma pluralidade religiosa. Mesmo com a chegada romana na região, e com a conquista de vários territórios, além da introdução dos deuses pertencentes ao panteão romano, é possível perceber que, concomitantemente, existiam cultos a divindades autóctones. Pode-se entender, portanto, que foi um processo dispare, onde ocorreu assimilação, sincretismo e resistência religiosa.

3.9 A diversidade cultural da Hispania Romana a partir das moedas

Outro exemplo de fonte que permite estudar a antiguidade, e que também permite obter informações sobre a relação entre romanos e povos da Península Ibérica, são as moedas. Esse tipo de fonte sempre atraiu muitos curiosos, colecionadores e, evidentemente, especialistas sobre antiguidade clássica. Esse interesse data desde o século XVI. As moedas romanas ocupam lugar de destaque entre os interessados. Elas são abundantes e apresentam grande variedade. Existem as emitidas em Roma, e em províncias, como, por exemplo, na região da Grécia e Península Ibérica, entre outras. No caso da Península Ibérica, destaca-se como um dos pioneiros no estudo de moedas Antonio Agustín, com suas publicações em 1587. Já no século XVIII, tem-se um avanço nos estudos monetários e destacam-se Velázquez e Enrique Flórez. No século XIX o destaque é D. Antonio Delgado, antiquarista da *Real Academia de la Historia*, com sua obra *Nuevo Metodo de Clasificación de las Medallas Autónomas de España*, 1871, na qual rompe com a visão catalográfica passando a dar maior importância ao contexto histórico das moedas. Dando sequência a esse viés, temos J. Zóbel de Zangroniz, que teve seu trabalho publicado no *Memorial Espánico Español*, 1878-1880 e, no século XX, D. Antonio Vives, com sua obra *La Moneda Hispánica*, 1926 (CHAVES, 2009).

A circulação de monetária na Península Ibérica era muito escassa. Essas, por sua vez, possivelmente chegaram no território através dos gregos e púnicos. Acredita-se que, no início, faziam partes de tesouros e/ou eram pagamento de mercenários, já que a utilização de moedas para as transações comerciais não ocorria com frequência. A utilização de moedas ganhou força a partir das regiões comerciais gregas - *Emporion* e *Massalia* - essas que possuíam cunhagem própria. No período da segunda guerra púnica, quando a moeda já se fazia presente na rotina dos povos autóctones, esses, por sua vez, passaram a cunhar suas próprias moedas, imitando as antes fabricadas por gregos e púnicos. A diferença é que não conseguiam reproduzi-las em grande qualidade e com perfeição, além de escreverem as legendas em língua ibérica. Essas moedas terminariam a partir da introdução do denário ibérico, período

em que Roma buscava um padrão monetário. Porém, com o advento das guerras sertorianas, a cunhagem de moedas autóctones voltou a ser praticada. Vejamos o trecho a seguir:

Entre comienzos del siglo II a.C. y las guerras sertorianas, se desarrollaron las emisiones de una veintena de ciudades ibéricas, celtibéricas y vasconas cuya localización presenta numerosas dificultades. Ninguna de ellas se menciona en las proljas descripciones de las fuentes clásicas que refieren los acontecimientos hispanos. Sus producciones no fueron simultáneas y su volumen de emisión fue desigual, pero adoptaron diseños similares de inspiración local que contribuyeron a preservar la imagen de estos pueblos en la masa monetaria. Durante el siglo II a.C., los denarios republicanos circularon en algunas zonas, pero estuvieron ausentes en la meseta norte (GONZALBER, TORREGROSA, 2014, p.307-308).

Exemplos de moedas:

Figura 6^o - Moeda Greco ibérica em prata.



Moeda Greco ibérica em prata. Anverso: Cabeça de Perséfone para esquerda. Reverso: Nike alada montada em cavalo, para a direita

⁶ Figura 6: Disponível em: <https://www.britishmuseum.org/collection/object/C_RPK-Gre-2> Acesso em: 15.set.2020.

Figura 7⁷ - Moeda Hispano - cartaginesa em prata.



Moeda Hispano - cartaginesa em prata. Anverso: Amílcar para a esquerda. Reverso: Mahout vestindo uma capa e adorno na cabeça. Segurando uma lança na mão direita e

Figura 8⁸ - Denário de Kese em prata.



Denario de Kese em prata. Anverso: cabeça masculina a direita. Anverso: cavaleiro com palma conduzindo um segundo cavalo, a direita. Século II-I a.C.

Após uma breve explanação sobre as amoedações ibéricas, é possível reconhecer que a introdução da mesma na região não foi pioneirismo romano, já que antes da chegada dos mesmos, já existiam áreas de concentração gregas e púnicas, povos dos quais já cunhavam suas próprias moedas. Também, é preciso destacar que, em variados momentos ocorreu a

⁷ Figura 7: : Disponível em: <<https://www.numisbids.com/n.php?p=lot&sid=415&lot=4032>> Acesso em: 15.set.202.

⁸ Figura 8: Disponível em: <<https://www.museunacional.cat/es/colleccio/denario-de-kese/kese/033740-n>> Acesso em: 15.set.2020.

circulação de moedas tanto romanas quanto autóctones, mesmo após a conquista do território e que essas moedas traziam referências às regiões em que eram cunhadas. Portanto, pode-se dizer que as características culturais presentes nas amoedações da Hispania contam com elementos ibéricos, celtas, vascões, gregos, púnicos e romanos.

4 OBJETO DE APRENDIZAGEM. - "DA MITOLOGIA À HISTÓRIA: TODOS OS CAMINHOS LEVAM A ROMA".

4.1 Educação e ensino de História

No âmbito da Educação existem alguns estereótipos e, dificilmente encontra-se um professor, independente do grau de ensino lecionado, que nunca tenha escutado de algum aluno, ao longo de sua carreira o tão famoso questionamento: "Você trabalha ou só dá aulas?". Em primeiro momento pode soar com um tom engraçado, mas essa questão traz consigo a visão que grande parcela da sociedade tem sobre a profissão professor. Não é raro encontrar instituições que oferecem licenciaturas para pessoas já formadas e usam como publicidade a ideia de que lecionar seria um ótimo "bico" para complementação de renda. Questões como essas desvalorizam os profissionais da educação e, muitas vezes, os desmotivam.

Além do fator externo, os professores enfrentam os vários fatores internos - escola e sala de aula - que influenciam no processo de aprendizagem de seus alunos, o que o teórico Antoni Zabala denomina *de complexidade das variáveis que intervêm nos processos educativos* (ZABALA, 1998, p.14). O ambiente escolar é permeado por uma miscelânea de gerações que acabam por criar conflitos culturais. Convivem professores com anos de experiência, professores novos e alunos de várias faixas etárias. Não é incomum ouvir conversas em sala de professores onde alguns romantizam e idealizam um passado dizendo: "No meu tempo as coisas não eram assim, os alunos agiam diferente." Certamente essas pessoas têm razão em dizer que os alunos agem diferente dos alunos de antigamente. O contexto no qual estão inseridos condicionam para que eles tenham outras atitudes que não coincidem com as do passado e, provavelmente, seja essa uma das grandes dificuldades no processo de ensino aprendizagem, ensinar os alunos da atualidade com uma escola e um método configurados no passado.

O intelectual da educação Philippe Perrenoud aborda essa temática trabalhando a complexidade existente no ambiente escolar. Segundo o autor, o primeiro passo para enfrentá-la é reconhecê-la, entender que ela existe em nossa relação com o mundo, nas divergências e conflitos interpessoais, ou seja, constitui a natureza das coisas e não desaparecerá, sendo necessário domesticá-la. (PERRENOUD, 2001, p.30-31).

Ainda com a visão de Perrenoud sobre a complexidade no âmbito escolar, ele afirma que essa é fruto de antagonismos. Dentro da escola existem interesses distintos. É possível

encontrar alguns pais, alunos e professores cujo interesse é a preparação para o vestibular, visando uma formação somente cognitiva e valorizando compreender a maior quantidade possível de conteúdo, enquanto outros pensam em uma educação mais abrangente, a qual leve em consideração a preparação para vivência em sociedade. O grande entrave é encontrar uma forma de educar que dialogue entre a unidade e a diversidade. Onde os alunos desenvolvam o cognitivo e aprendam a conviver em sociedade de maneira que não percam suas características pessoais, seus modos de vida e de pensamento. É necessário que a escola esteja sempre aberta as mudanças, a novos métodos, novos saberes, novas tecnologias que deem conta de sanar as necessidades dos alunos a cada nova geração (PERRENOUD, 2001, p.32-33).

Para superar esses entraves, é necessário traçar estratégias. Segundo Zabala (1998, p.16), o professor necessita adotar métodos que o norteiam durante suas aulas. O autor afirma que para a escolha da metodologia deve-se primeiro refletir sobre o que se pretende ensinar aos alunos e quais são os objetivos a serem alcançados. Com os objetivos delimitados o professor escolherá a metodologia que contribuirá para que eles sejam alcançados o mais pleno e breve possível. A etapa em que o professor deve focar nesses aspectos é o planejamento. É nele que encontraremos o aporte teórico metodológico utilizado pelo professor. Todo profissional da educação, seja de maneira consciente ou não, faz uso de uma metodologia, e a escolha dessa traz consigo uma postura ideológica. Se entre os objetivos encontra-se somente os que privilegiem uma formação cognitiva, ou se abrange também objetivos procedimentais e atitudinais, pode-se ter uma ideia da visão do professor quanto a seu papel, da escola e da educação na formação dos alunos. Nesse sentido Zabala escreve:

Em primeiro lugar, e de maneira destacada, encontramos um referencial que está ligado ao sentido e ao papel da educação. É o que deve ser responder às perguntas: para que educar?; para que ensinar? Estas são as perguntas capitais. Sem elas nenhuma prática educativa se justifica. As finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, ou como se queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica. [...] A função do saber, dos conhecimentos, das disciplinas e das matérias que decorrem da fonte epistemológica será de uma forma ou outra segundo as finalidades da educação, segundo o *sentido e a função social que se atribua ao ensino* (ZABALA, 1998, p.21-22)

No desenvolvimento do plano de aula e na escolha da metodologia o professor deve ficar atento quanto à diversidade existente entre os alunos. O espaço da sala de aula compreende uma pluralidade significativa. Os alunos que a compõem trazem consigo características distintas referentes ao contexto que habitam e das diferentes experiências

vividas por cada um, resultando assim, na formação de conhecimentos prévios diversos. Isso significa que cada aluno responderá de uma maneira diferente ao processo de ensino aprendizagem. Portanto, cabe ao professor levar em consideração todas essas informações quando planeja suas atividades e como desenvolverá seu processo avaliativo.

Outro aspecto a ser considerado se refere a: como ocorre o processo de aprendizagem? Essa diversidade discente reflete em interesses distintos. Cada aluno manifestará interesse por conteúdos, matérias e temas diferentes. O mesmo cabe à motivação. Cada aluno terá uma motivação diferente que o fará, ou não, se dedicar a assimilação do conteúdo. Portanto, é importante que o professor compreenda que o processo de aprendizagem ocorre de forma significativa (ZABALA, 1998) ou enfoque profundo (SOLÉ, 2009) quando o aluno está interessado e motivado. Segundo Zabala e Solé, o enfoque profundo/significativo ocorre quando o aluno assimila os conceitos, relaciona com os conhecimentos adquiridos anteriormente e consegue refletir sobre os mesmos e reproduzi-los em situações diversas. Quando isso ocorre de maneira parcial, sem reflexão e de maneira mecânica, somente através da memorização para reprodução em atividades ou provas, é chamado de enfoque superficial.

A grande questão é: como despertar o interesse e motivar os alunos para que o aprendizado seja significativo? O interesse e a motivação são peculiares de cada aluno, mas quando ele não os traz consigo é necessário que eles sejam despertados. Segundo Isabel Solé, o interesse é criado e suscitado na própria situação de aprendizagem. A autora revela que o aluno precisa entender o processo em que está inserido. É necessário que ele saiba o que é para fazer, para que fazer e como relacionar com algo maior, com o processo como um todo. É importante que o professor crie para o aluno a necessidade de aprender o que está sendo ensinado, isso fará a diferença entre um aluno motivado a aprender ao invés de apenas querer cumprir uma tarefa. Um aluno que não entende, não sente necessidade de aprender determinado conteúdo não enxergará sentido no mesmo, impossibilitando assim o aprendizado significativo/profundo. Solé também adverte quanto a participação ativa dos alunos no processo:

Quando uma tarefa que se ajusta às possibilidades dos alunos lhes é apresentada como algo que permite preencher determinadas necessidades (de aprender, de saber, de influir, de mudar) e quando lhes é oferecida a oportunidade de envolver-se nela ativamente, estamos proporcionando as condições para que essa tarefa lhes interesse (SOLÉ, Isabel. 2009, p.51).

Durante o processo de aprendizagem existe o fator psicológico, o qual não deve ser negligenciado. O professor que conhece bem seus alunos terá mais facilidade de em perceber

seus interesses, suas necessidades e suas dificuldades, podendo assim, contribuir para que eles estejam, a cada aula, um passo à frente de onde estavam na aula anterior. Segundo Solé (2009) o afeto contribui muito para o aprendizado dos alunos. Esse afeto facilita no processo motivacional. O aluno ao perceber o respeito e a preocupação do professor compreenderá que esse é um "aliado" facilitando assim a aproximação no processo de ensino aprendizagem.

O papel do professor é orientar os alunos nesse processo. Ele não deve tirar o protagonismo dos mesmos no desenvolvimento das atividades, mas sim, servir de guia para que eles consigam alcançar os objetivos e superar suas limitações, atentando sempre para motivação, não propondo algo que conseguirão executar facilmente e nem algo que não conseguirão desenvolver, podendo acarretar no desestímulo.

Outra questão que surge durante o desenvolvimento da aprendizagem é: como o professor deve oferecer ajuda aos alunos? Seguindo a proposta construtivista de Vygotski, Javier Onrubia (2009) nos explica que o professor deve fazer o uso de uma ajuda ajustada chamada de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Para que essa exista o professor deve levar em consideração todos os aspectos mencionados até aqui - a diversidade entre os alunos, seus conhecimentos prévios, fatores psicológicos, a importância do afeto, do interesse e da motivação - e relacioná-los. Ela consiste em ajudar criar uma situação na qual o aluno que necessita de auxílio seja ajudado pelo professor, colega de classe ou algum material diferente, como por exemplo o nosso objeto de aprendizagem. Essa ajuda deve acontecer de maneira com que o aluno auxiliado consiga aprender formas de realizar a atividade requisitada. Quem o auxilia não realiza a tarefa por ele, mas o estimula para que consiga realizá-la e desenvolva autonomia suficiente para que reproduza posteriormente sem a necessidade de ajuda.

Deveras que o papel de professor não é nada fácil, levando em consideração que a realidade de grande parcela do professorado brasileiro leciona em mais de uma instituição, por vezes em mais de uma cidade e em horários que ocupam os três turnos, para que consigam um rendimento que de conta de sanar suas necessidades. É compreensível que não consiga realizar todos esses esquemas aqui citados em todos os conteúdos, porém é necessário que esses fundamentos estejam implícitos em suas práticas.

Outro aspecto que necessitamos ter em mente é que não existe uma fórmula mágica para resolver os problemas da educação. Não existe uma receita ideal que dá conta de sanar todas as adversidades. Com o tempo alguns problemas serão resolvidos e novos aparecerão. Se levarmos em conta que o sistema educacional em seu nascimento não tinha como objetivo o acesso a todos os indivíduos e, como é exemplificado por Perrenoud (2001, p.34-35), na França da Revolução a educação era diretamente proporcional à condição social do estudante,

e em nosso caso, em que num passado recente somente os filhos de famílias nobres conseguiam estudar, seja por auxílio de professores particulares ou enviados para Europa, tem-se um grande ganho se comparados à essas situações.

Ainda existe muito a aprimorar, atualmente o acesso à educação chega em algo em torno de 98% das crianças entre 6 e 12 anos, pelo incentivo do programa *Todos pela educação*. Porém, além do acesso deve-se zelar pela qualidade do ensino, já que o Brasil ocupa o 53º entre 65 países avaliados em uma pesquisa sobre educação - PISA (BRUINI, 2018).

Direcionando o foco para a disciplina História e, em específico, História Antiga, que é o tema deste objeto de aprendizagem, pode-se observar uma grande mudança na trajetória da mesma desde sua instituição como disciplina até os dias atuais.

Foi no ano de 1827 que o ensino de História enquanto disciplina chegou ao Brasil. O intuito de implementar o estudo de História seria o de desenvolver a prática de leitura dos estudantes. Foi somente no ano de 1837, no Colégio Pedro II, por Decreto das Escolas de Primeiras Letras, que a História viria a tornar-se disciplina autônoma. Com o passar do tempo, a disciplina passa a ganhar novos objetivos. Esta passa, então, a despertar o interesse político das instituições de poder do país. Não raro, a História foi utilizada com caráter maniqueísta por diferentes grupos que pretendiam ganhar adeptos à sua ideologia, demonizando grupos rivais (MICELI, 2010).

Porém, com o passar do tempo, a História passa a ser considerada disciplina essencial para construção da consciência social dos alunos. Segundo o professor Paulo Celso Miceli:

O educando deverá ser capaz de refletir sobre si mesmo, reconhecendo-se como integrante, dependente e agente transformador do ambiente, cuidando para preservá-lo e assumindo posturas e atitudes de intervenção solidária na sociedade, visando à conquista de níveis elevados de qualidade de vida para si e para o conjunto dos cidadãos (MICELI, 2010, p.30).

Diante desta perspectiva, inicia-se um diálogo breve sobre o período que compreende a temática do objeto de aprendizagem, História Antiga, focando Antiguidade Clássica. Segundo professor Norberto Luiz Guarinello (2013), o que hoje é entendido como História Antiga, na realidade é um recorte do qual se fez originar o Ocidente e é esse recorte que vem sendo ensinado nas escolas e universidades desde o século XIX. (GUARINELLO, 2013, p.13). O fator determinante para delimitação desse recorte denominado História Antiga foi o processo de formação dos Estados Nacionais. Estes reivindicavam uma herança greco-

romana, tida como civilizada, para justificar suas atitudes nacionalistas no presente (SILVA, 2007).

O responsável pela implantação da disciplina História Antiga no Brasil, foi o professor Eurípides Simões de Paula, na Universidade São Paulo. O período em que a disciplina se espalha pelas universidades brasileiras compreende o contexto de governo militar, o que levou o estudo da mesma de forma maniqueísta, com um método considerado, por vezes, positivista, vindo a mudar somente na década de 1980, quando os estudiosos brasileiros passam a ver a História Antiga por uma nova perspectiva apresentada pelo historiador estadunidense Moses Finley, com uma perspectiva voltada mais para os ramos da História Social e Cultural, ganhando maior força na década de 1990 (CARVALHO, FUNARI, 2007).

É a partir dessa perspectiva, de uma História com viés sociocultural, que se pretende, com um objeto de aprendizagem, colaborar com o ensino da disciplina. Ao propor um tema no qual sugere estudar o contato entre a cultura ibérica e a romana, como um possível processo de sincretismo, pretende-se demonstrar, para os alunos, que as camadas sociais desprovida de privilégios, que por vezes, foram esquecidas e deixadas de fora dos documentos oficiais, também tem sua contribuição e participação ativa no processo de produção da História.

Levando em consideração o contexto brasileiro atual, em que as minorias estão em busca de seus direitos com base em questões de etnia, gênero, entre outros, acreditamos que nosso objeto pode vir a contribuir no ensino de História incentivando a prática de estudos e aulas pautadas na discussão de questões de alteridade, respeito, valorização e aceitação das diferenças.

4.2 Ficha técnica do objeto de aprendizagem

Caracterização do OA	
Tipo de objeto de aprendizagem:	Gerenciador de conteúdos que contemple Imagens, Vídeos, Textos e Atividades Digitais.
Objetivos pedagógicos que se deseja atingir:	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a origem mitológica de Roma; - Compreender a origem histórica de Roma; - Identificar as permanências de Roma em nosso cotidiano. - Refletir sobre a diversidade cultural na Antiguidade e como ela

	está presente na atualidade, visando a valorização, aceitação e respeito as diferenças.
Área de conhecimento:	Ciências Humanas
Disciplina principal:	História
Ementa em que o curso se encaixa:	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar com ambiente virtual para estudo de conteúdo; - Desenvolver e aperfeiçoar as habilidades de leitura de textos, análise de imagens e vídeos; - Relacionar conteúdo virtual com discussões em sala de aula para realização de jogos/atividades.
Tópicos dentro da ementa	<ul style="list-style-type: none"> - Roma Antiga; - Expansão Territorial; - Fontes materiais; - Diversidade Cultural.
Descreva brevemente o objeto de aprendizagem:	Criação de um ambiente virtual em que os alunos tenham acesso a conteúdo sobre Roma Antiga, seu nascimento e sua história. Nesse ambiente os alunos encontrarão vídeos, textos e imagens que dialogam com as discussões feitas em sala de aula. Também encontrarão atividades diversificadas (palavras cruzadas, caça palavras, quiz, etc), referentes ao conteúdo discutido.
Público Alvo:	Alunos da 5ª série/ 6ºano do Ensino Fundamental
Conhecimento prévio do público-alvo:	<ul style="list-style-type: none"> - Antiguidade Clássica; - Roma Antiga; - Território Europeu na Antiguidade.
Grau de Acessibilidade:	Pretende-se utilizar software em que seja possível aplicar áudio sobre os textos contidos no objeto de aprendizagem tornando-o, na medida do possível, acessível para alunos que não possuem visão.
Fluência tecnológica:	Alunos necessitarão de conhecimento mínimo de digitação e

	controle de mouse.
Problema atual:	A maioria das instituições de ensino não acompanharam as mudanças tecnológicas que a atual geração de alunos tem acesso, o que acaba, por vezes, tornando o processo de ensino aprendizagem desmotivador e distante da realidade deles.
Solução esperada:	Aproximar a aula da realidade dos alunos, utilizando tecnologias que motivem e desenvolvam o hábito dos mesmos a utilizarem, também, as vias tecnológicas para o estudo.
Reusabilidade do OA	
Disciplinas nas quais o curso também poderá ser utilizado:	Poderá ser utilizado pela disciplina de sociologia, visando o estudo de cultura e diversidade fomentando discussões sobre questões de alteridade, respeito, valorização e aceitação das diferenças.
Componentes do objeto de aprendizagem:	Textos, vídeos, simulações, animações, atividades.
Problema pedagógico que o curso pode solucionar:	Falta da compreensão de sentido no estudo da História em relação a sua realidade.
Como o curso pode contribuir para a solução do problema pedagógico:	Demonstrar que questões como preconceito, diversidade cultural, religiosa etc. já estavam presentes na Antiguidade e ainda refletem no nosso cotidiano.
Cenário de Uso do OA	
Modalidade:	Complementação das aulas presenciais.
Descrição do cenário:	Será utilizado em ambiente escolar destinado a uso de computadores.

4.3 Contextualização para uso do objeto de aprendizagem

Sequência de Atividades

I- A primeira atividade consiste em uma abordagem oral para identificação de conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema (ZABALA, 1998, p.34). Os alunos estarão organizados

individualmente. As ideias expostas pelos alunos serão anotadas em quadro negro para discussão posterior. Na discussão acontecerá a organização das ideias em tópicos e a explicação do professor. (Temática: Roma Antiga)

II- A segunda atividade consiste em leitura de texto (livro didático/material de apoio do professor). Os alunos estarão organizados em duplas. A leitura ocorrerá de forma intercalada entre alunos e professor. A cada parte do texto o professor fará uma explicação sobre o que foi lido, dando espaço para que os alunos participem com comentários. Após a leitura serão apresentadas imagens que ilustram as ideias que aparecem nos textos lidos, visando assim facilitar o processo de entendimento dos alunos. (Temática: A origem mitológica e a origem histórica de Roma).

III- A terceira atividade consistirá na leitura de textos pelo professor. Os alunos serão organizados em grupos de quatro. A leitura feita pelo professor terá como conteúdo a as características romanas e as permanências atualmente. Ao final de cada leitura o professor fará uma breve explicação. Após o término das leituras, cada grupo de alunos deverá escolher uma delas para desenvolver um pequeno texto onde explicarão o que entenderam. Esse texto será apresentado a turma pelos alunos e entregue ao professor. (Temática: Heranças romanas no mundo contemporâneo).

IV- A atividade quatro consistirá em uma breve revisão dos conteúdos vistos na atividade III e apresentação de imagens e um vídeos sobre a temática. Os alunos terão a liberdade de escolher como se organizarão para desenvolver a próxima tarefa que consiste no desenvolvimento de uma ilustração sobre o tema e na pintura de gravuras que representem a mitologia e religiosidade dos romanos, a serem expostas posteriormente.

V- A atividade cinco consistirá no contato dos alunos com o objeto pedagógico. A atividade acontecerá na área escolar que possua acesso a computadores. Os alunos serão organizados de acordo com o número de computadores a disposição no ambiente. O uso do equipamento será feito de forma dirigida pelo professor. O objeto consistirá num ambiente virtual no qual o aluno encontrará pequenos textos, ilustrações e vídeos interativos. Esses serão importantes para que os alunos consigam desenvolver as atividades propostas: palavras cruzadas, caça palavras, quiz etc.

VI- Fechamento do tema. Discussão sobre o que foi aprendido e abordagem de temáticas referentes a diversidade, valorização e respeito as diferenças, comparando as diferentes representações culturais na Antiguidade e no presente.

Papel do professor e dos alunos na realização das atividades:

Sequência de Atividades	Papel do Professor	Papel do Aluno
Atividade I	Mediador de ideias	Protagonista na apresentação das ideias
Atividade II	Organizador dos leitores e explicador de cada leitura	Leitor e expositor de entendimento
Atividade III	Leitor e orientador dos grupos	Prestar atenção nas leituras e desenvolver texto em grupo e apresentar
Atividade IV	Revisar conteúdos e tirar dúvidas	Organizar-se em grupos e desenvolver desenhos e pinturas
Atividade V	Orientar os alunos e dirigi-los no acesso ao objeto pedagógico	Acessar objeto pedagógico, e desenvolver as tarefas propostas no mesmo
Atividade VI	Mediador de falas	Expressar suas ideias e opiniões

Materiais curriculares:

- Texto do livro didático da escola;
- Textos de autoria do professor;
- Imagens temáticas e desenhos;
- Vídeo confeccionado pelo professor;
- Objeto pedagógico multimídia confeccionado pelo professor.

Organização dos alunos no decorrer das atividades:

Em cada atividade os alunos serão organizados de formas diferentes. Entendendo que cada aluno tem características distintas, contemplando as preferências de cada um quanto ao desenvolvimento das atividades além de colocá-los em contato com diferentes formas de organização e realização das tarefas, proporcionando assim, novas experiências, contribuindo assim para o envolvimento ativo no processo de aprendizagem e o despertar do interesse dos mesmos (SOLÉ, 2009, p.51). Especificamente na atividade IV, de terem *experenciado* formas diferentes de organização, terão a oportunidade de escolher como desenvolverão a tarefa, visando reforçar a capacidade de autonomia dos mesmos (SOLÉ, 2009, p.34).

- Atividade I: Individual
- Atividade II: Duplas
- Atividade III: Grupos
- Atividade IV: Organização ficará a critério dos alunos (individual, grupos ou duplas).
- Atividade V: Organização ocorrerá de acordo com o número de computadores a disposição dos alunos.
- Atividade VI: Individual.

Organização dos conteúdos:

Os conteúdos serão organizados de forma que consigam dar conta do objetivo geral e dos específicos. Para o início serão estudados conteúdos sobre Roma antiga e sua origem mitológica/histórica. Em um segundo momento serão apresentados conteúdos com informações sobre as características romanas quanto a política, sociedade etc. Para finalizar, levando em consideração uma formação globalizante, os conteúdos envolverão temas que remetem a discussões sociológicas e filosóficas, instigando discussões sobre questões de alteridade, respeito, valorização e aceitação das diferenças (MICELI, 2010, p.30).

Organização do tempo/espaço para realização das atividades:

As atividades I, II e III ocorrerão em sala de aula e durarão o tempo de uma aula para cada uma. A atividade IV dependerá das dependências da escola. Poderá ser realizada em sala de aula, sala designada para atividades artísticas ou em pátio. Poderá ocorrer em uma ou duas aulas. A atividade V ocorrerá em ambiente em que os alunos terão acesso a computadores e durará o tempo de uma aula. A atividade VI ocorrerá em sala de aula e durará uma aula.

Avaliação:

A avaliação ocorrerá durante todo o processo de aprendizagem, tentando compor tarefas diversificadas que compreendam as múltiplas inteligências dos alunos e levando em conta a particularidade de cada um. O processo avaliativo terá caráter diagnóstico com intuito de identificar as dificuldades dos alunos para elaboração de procedimentos que venham estimular os mesmos a superar seus limites. Não será focada somente na aceção dos conteúdos, visará o aperfeiçoamento de habilidades como a leitura (atividade I), compreensão de textos (atividade II), capacidade de socializar, desenvolver atividades em grupos e oralidade (atividade III), autonomia (atividade IV) e, em longo prazo, o aprendizado atitudinal, observando se existe respeito e empatia entre os alunos.

4.4 Considerações

O objeto foi desenvolvido com o intuito de aproximar o ambiente escolar da realidade dos alunos. Essas novas gerações que frequentam hoje as salas de aula estão fortemente envolvidas com tecnologia, porém, o uso da mesma, em sua maioria, é voltado para entretenimento (jogos, filme, redes sociais, etc), e, raramente, utilizam para o estudo. Um dos objetivos deste projeto é demonstrar que a mesma pode ser utilizada para o estudo, de forma diferente, onde ele participa de forma ativa, realizando atividades e interagindo com o conteúdo.

Figura 9⁹ - Objeto de Aprendizagem: Interatividade através de jogos

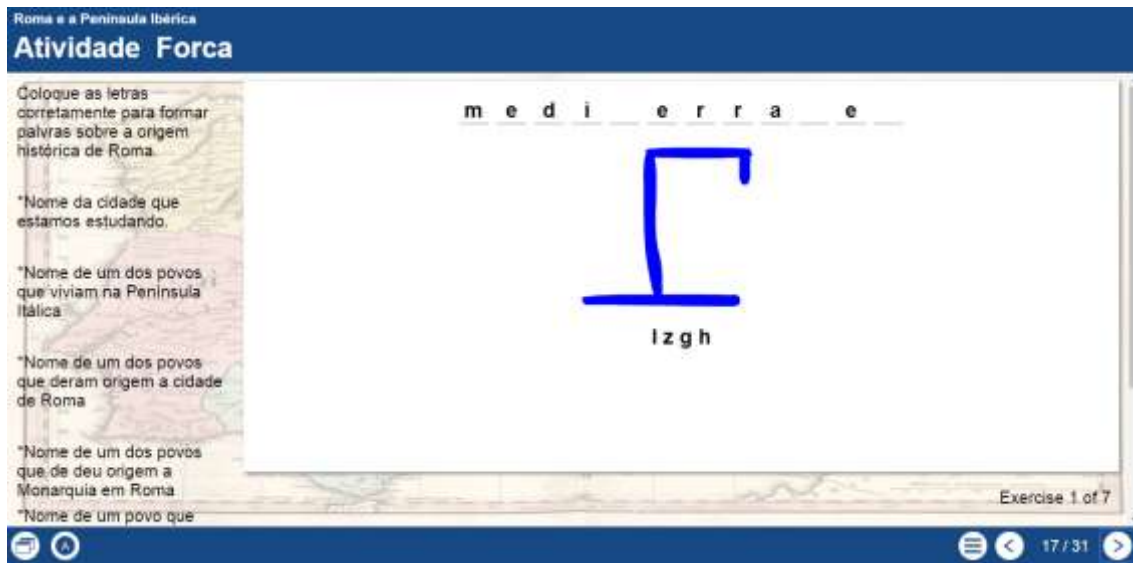


Imagem de arquivo pessoal

Figura 10¹⁰ - Objeto de Aprendizagem: Interatividade através de jogos

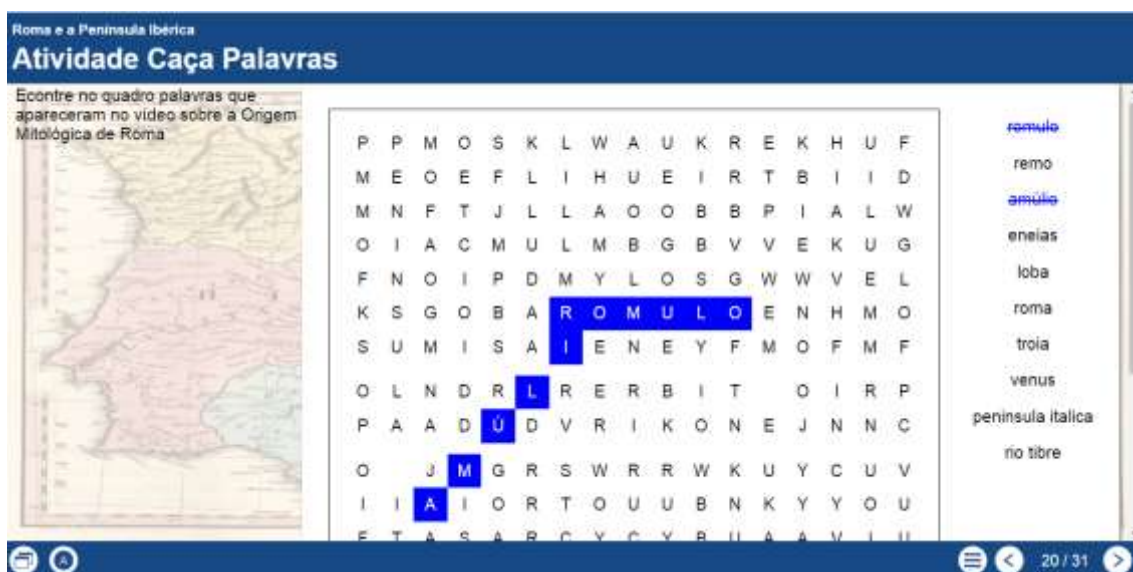


Imagem de arquivo pessoal.

⁹ Figura 9: Objeto de Aprendizagem: Interatividade através de jogos - Jogo da força.

¹⁰ Figura 10 - Objeto de Aprendizagem: Interatividade através de jogos: Caça - palavras.

Figura 11¹¹ - Objeto de Aprendizagem: Interatividade através de jogos

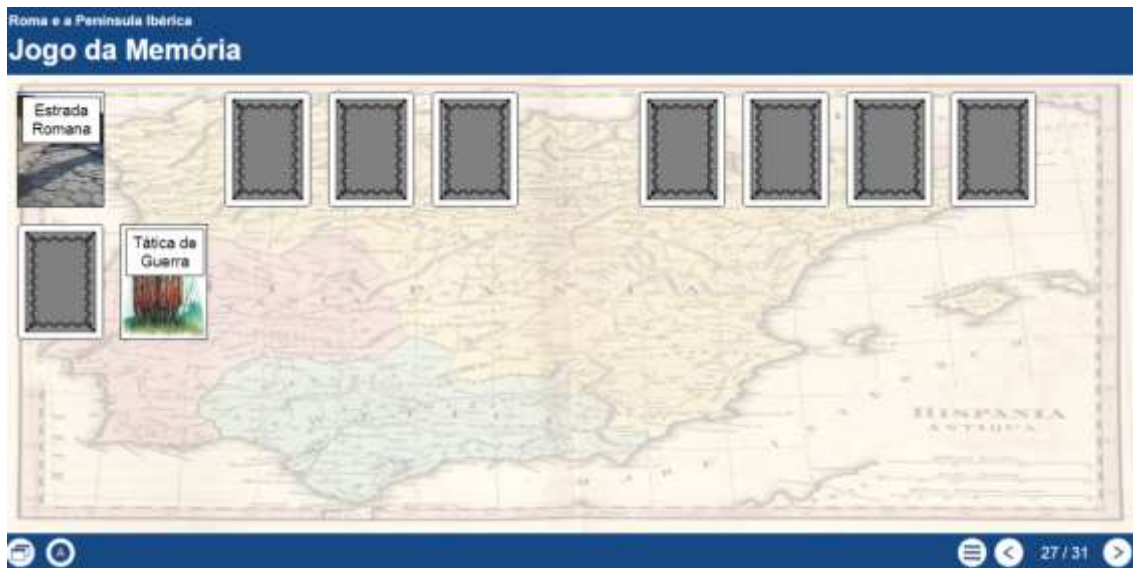


Imagem de arquivo pessoal

Uma outra dificuldade encontrada durante as aulas é a de demonstrar os conteúdos de forma prática. Muitas vezes os alunos têm dificuldade em materializar o que estão aprendendo. Essa dificuldade é ainda maior quando os alunos estão no ensino fundamental e ainda não possuem representações mentais para associação com as informações recebidas apenas pela leitura ou pela fala do professor. Com o intuito de minimizar essa dificuldade introduzimos imagens que ilustram os textos e vídeos animados que facilitam a assimilação do conteúdo pelos alunos de forma descontraída.

¹¹ Figura 11 - Objeto de Aprendizagem: Interatividade através de jogos: Jogo da memória.

Figura 12¹² - Objeto de Aprendizagem - Vídeo animado.



Imagem de arquivo pessoal.

Figura 13¹³ - Objeto de Aprendizagem - Vídeo animado.



Imagem de arquivo pessoal.

Um segundo objetivo a ser alcançado é o de minimizar o problema de falta da compreensão de sentido no estudo da História em relação a sua realidade. No início do objeto, com o intuito de contextualizar a importância do estudo do tema, foi destinado um espaço para que o aluno entenda a importância do estudo do tema:

¹² Figura 12 - Objeto de Aprendizagem - Vídeo: Da República ao Império

¹³ Figura 13 - Objeto de Aprendizagem - Vídeo: criações romanas

Figura 14¹⁴ - Objeto de Aprendizagem - Roma em nosso dia a dia.

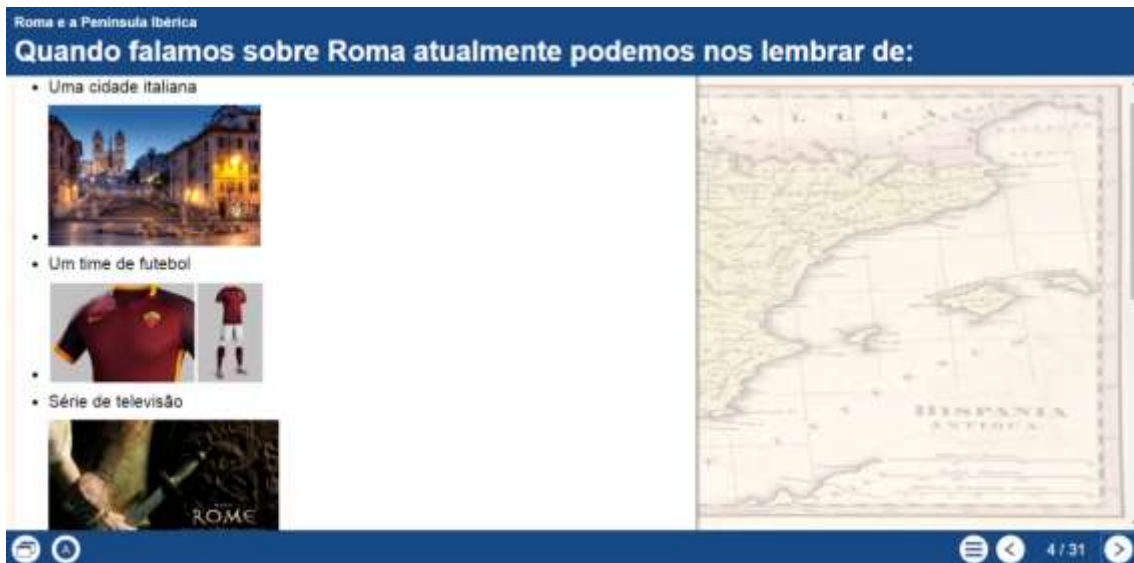


Imagem de arquivo pessoal.

Figura 1¹⁵ - Objeto de Aprendizagem: Roma presente no lazer.



Imagem de arquivo pessoal.

¹⁴ Figura 14 - Objeto de Aprendizagem - Roma em nosso contexto.

¹⁵ Figura 15 - Objeto de Aprendizagem: Roma nos filmes, séries, desenhos, jogos e quadrinhos.

Figura 16¹⁶ - Objeto de Aprendizagem - Reflexão sobre a influência de Roma hoje em dia.



Imagem de arquivo pessoal.

¹⁶ Figura 16 - Objeto de Aprendizagem: Permanências romanos na atualidade.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma análise teórica, textual e material, pode-se chegar a algumas considerações. De fato, é possível dizer que o processo de conquista e administração do território ibérico foi complexo e de maneira alguma homogêneo. Em uma análise teórica, percebe-se que o termo romanização esteve imbuído de preceitos imperialistas do século XIX e, que após reviravoltas e a emanção das teorias pós coloniais, tomaram novos rumos e possibilitaram novas análises sobre o tema.

As pesquisas contemporâneas também demonstram a pluralidade na forma como as pessoas viviam nas províncias e, somadas aos estudos da cultura material, revelam que a formação cultural das comunidades ibéricas são resultado de um conglomerado de características autóctones, gregas, púnicas, e romanas, fortalecendo assim, a impossibilidade de um padrão cultural, seja ele romano ou não.

Em relação a importância do estudo e ensino de História, ressaltamos que o contexto no qual os historiadores estão inseridos condiciona diretamente na forma com a qual ele enxerga seu objeto de estudo e no seu aporte teórico. Atualmente, nós estudamos os antigos e os modernos a partir da nossa realidade e, por vezes, contestamos alguns de seus trabalhos, assim como, provavelmente, os estudos contemporâneos serão questionados futuramente por anseios e reivindicações do seu tempo. Essa é uma das características mais encantadoras e fascinantes, esse dinamismo que faz da História uma ciência viva e em constante movimento, na qual se pode estudar o passado em função do presente, a fim de buscar deslegitimar atitudes e pensamentos autoritários, dogmáticos e preconceituosos. Dar voz aos que foram, e que ainda são, marginalizados e deixados de fora, tanto da História quanto da sociedade atual. É essa, inclusive, a responsabilidade dos pesquisadores, educadores e professores.

REFERÊNCIAS

- BLÁZQUEZ, José Maria; GÁRCIA, Gelabert Pérez. **Nuevas aportaciones a las religiones primitivas de hispania**. Madrid: Espacio, Tiempo y Forma, 1988. p. 153-183.
- BLÁZQUEZ, José Maria.; TROVAR, Antonio. **História de la Hispania romana**. Madrid: Alianza Editorial, 1974.
- BRUINI, Eliane da Costa. **Educação no Brasil**. São Paulo: Brasil Escola, [201-]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- CARVALHO, Margarida Maria de; FUNARI, Pedro Paulo A. Os avanços da história antiga no Brasil: algumas ponderações. **Revista de História Unesp**, Franca, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742007000100002>. Acesso em: 04 jan. 2019.
- CHAVEZ, Francisca Tristán. Las amonedaciones hispanas en la antigüedad. **Hispaniae: las provincias hispanas en el mundo romano**. Tarragona: Institut Català D'Arqueologia Clàssica, 2009. p. 47-98.
- CORDEIRO, Cecília Siqueira. Historiografia e história da historiografia: alguns apontamentos. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis, 2015. **Anais [...]**. Florianópolis UDESC-SC, 2017. p. 1-15.
- CORTÉS, Juana Rodríguez. Aspectos sociais da religião romana. **Revista Estudo Histórico: História Antiga**. Madrid, 1984. p. 177-192.
- CUSHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Florianópolis: Edusc, 1999.
- DESERTO, Jorge. Introdução. *In*: ESTRABÃO. **Geografia**. Coimbra: Annablume, 2016.
- ESTRABÃO. **Geografia**. Coimbra: Annablume, 2016. Disponível em: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/39957/1/Estrabao.pdf>. Acesso: 28 jul. 2019.
- FUNARI, Pedro Paulo A.; GARRAFFONI, Renata Senna. Discussing acculturation as an interpretive model: romanisation as a case-study. *In*: COLÓQUIO O IMPÉRIO ROMANO E SUAS PROVÍNCIAS: A INTEGRAÇÃO E SEUS LIMITES, 1., 2012, São Paulo, 2012. **Anais [...]**. São Paulo: Museu da arte de São Paulo, 2012. p. 256-265.
- FUNARI, Pedro Paulo A. **Antiguidade clássica: a história e a cultura a partir de documentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo A.; GARRAFFONI, Renata Senna. A aculturação como modelo interpretativo: o estudo de caso da romanização. **Revista Heródoto**, Guarulhos, p. 246-255, 2018.

FUNARI, Pedro Paulo A.; GRILLO, José Geraldo. **Arqueologia clássica: o cotidiano dos gregos e romanos**. São Paulo: Editora Prismas, 2015.

FUNARI, Pedro Paulo A. Romanitas. **Revista de Estudos Grecolatinos**, São Paulo, n. 12, p. 12-23, 2018.

GARRAFFONI, Renata Senna. Felicitas Romanas: felicidade antiga, percepções modernas. **História: questões & debates**, Curitiba: n. 46, p. 13-29, 2007.

GONZALBES, Manuel; TORREGROSA, José Manuel. **De Iberia a Hispania. Plata, dracmas y denarios entre los siglos VI y I a.C.** Valência: Archivo de Prehistoria Levantina, 2014. v. 30, p. 275-316.

GUARINELLO, Norberto Luiz. **História antiga. Coleção história na universidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

GUERRA, Liborio Hernández. Ejemplos de dependencia divina en la meseta septentrional. **Arys: antiguidade, religião e sociedades**, Madrid: n. 3, p. 59-66, 2000.

HARTOG, François. **Memórias de Ulisses: narrativas sobre a fronteira da Grécia antiga**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

HERMANN, Jaqueline. História das religiões e religiosidades. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997. p. 329-352.

HINGLEY, Richard. **O imperialismo romano - novas perspectivas a partir da Bretanha**. São Paulo: ANNABLUME, 2010.

HOYS, Ana Maria Vázquez. Algunas consideraciones sobre cultos locales en la Hispania romana. **Memórias da História Antiga**, Madrid, n. 5, p. 41-50, 1981.

JIMENÉZ, Alicia. What is a province? *In*: ALCOCK, Susan; EGRI, Mariana; FRANKS, James. **Beyond boundaries: connecting visual cultures in the provinces of ancient Rome**. Los Angeles: Getty Publications, 2016.

LEE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

MANGAS, Julio. **Leyes coloniales y municipales de la Hispania romana**. Madrid: Ibérica Gráfico, 2001.

MENDES, Norma Musco. “Império e Romanização: Estratégias, Dominação e Colapso”. **Revista de História UEMA**, Maranhão: n.07, p. 25-48, 2018.

MICELI, Paulo; FINI, Maria Inês. **Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

OLIVARES PEDREÑO, Juan Carlos. Dioses indígenas vinculados a núcleos de población en la Hispania romana. **Revistas Espacio, Tiempo y Forma**. Madrid, 1999. p. 325-350.

OLIVARES PEDREÑO, Juan Carlos. **El culto a Nabia en Hispania y las diosas polifuncionales indoeuropeas**. Madrid: Lucentum, 1999. p. 229-242.

OLIVARES PEDREÑO, Juan Carlos. **Cultos romanos e indigenismo: elementos para a análise do processo de romanização religiosa na Hispânia céltica**. Madrid: Lucentum, 2006. p. 139-157.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In*: COLL, César *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009. p. 123-150.

PAYEN, Pascal. A constituição da história como ciência no século XIX e seus modelos antigos: fim de uma ilusão ou futuro de uma herança? Tradução Gustavo de Azambuja Feix. **Revista História da Historiografia**, Ouro Preto: n. 06, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 29-49.

PINTO, R. O impulso para romanizar. **Boletim do CPA (UNICAMP)**, Campinas, v. 22-23, p. 219-249, 2008.

PRÓSPER, Blanca María; REDENTOR, Armando. **Denso: uma divindade lusitana revisitada**. Coimbra: [s. n.], 2007. p. 251-265.

SANTOS, Dominique. As Ogham Stones: fontes para o estudo da Hibernia e da Britannia romana (e pós romana). **Romanitas - Revista de Estudos Grecolatinos**, São Paulo, n. 8, p. 35-50, 2016.

SILVA, Bruno dos Santos. **Estrabão e as províncias da Gália e da Ibéria: um estudo sobre a Geografia e o Império Romano**. São Paulo: FFLCH/USP, 2013.

SILVA, Glaydson José. **História Antiga e Usos do Passado: um estudo de apropriações da Antiguidade sobre o regime de Vich (1940 - 1944)**. São Paulo: Annablume, 2011.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009. p. 79-121.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.