

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

RICARDO LUIZ DE SOUZA

**ENTRE ARMAS E *RAZZIAS*: A GUERRA COMO IDENTIDADE
CULTURAL PARA OS LUSITANOS DA ANTIGA *HISPANIA***

ALFENAS/MG

2022

RICARDO LUIZ DE SOUZA

**ENTRE ARMAS E *RAZZIAS*: A GUERRA COMO IDENTIDADE
CULTURAL PARA OS LUSITANOS DA ANTIGA *HISPANIA***

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em História Ibérica pelo Programa de Mestrado Profissional em História Ibérica (PPGHI) da Unifal-MG. Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Umpierre Carlan.

ALFENAS/MG

2022

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Souza, Ricardo Luiz de.

Entre armas e razzias : a guerra como identidade cultural para os lusitanos da Antiga Hispania / Ricardo Luiz de Souza. - Alfenas, MG, 2022.
124 f. : il. -

Orientador(a): Cláudio Umpierre Carlan.

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

Bibliografia.

1. Guerra. 2. Educação. 3. Península Ibérica. 4. Cultura Guerreira. 5. Objetos de Aprendizagem. . I. Carlan, Cláudio Umpierre, orient. II. Título.

RICARDO LUIZ DE SOUZA**ENTRE ARMAS E RAZIAS: A GUERRA COMO IDENTIDADE CULTURAL PARA OS LUSITANOS DA ANTIGA HISPANIA**

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.

Aprovado em: 28 de abril de 2022.

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

Profa. Dra. Renata Senna Garraffoni
Instituição: Universidade Federal do Paraná (UFPR-PR)

Prof. Dr. Antonio José Aguilera Martín
Instituição: Universidade de Barcelona (UB-ES)



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Jose Aguilera Martin, Usuário Externo**, em 28/04/2022, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Umpierre Carlan, Professor do Magistério Superior**, em 28/04/2022, às 17:57, 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 **Renata Senna Garraffoni, Usuário Externo**, em 29/04/2022, às 16:50, 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 **0715293** e o código CRC **1753FACA**.

Dedico este trabalho aos meus pais, Antônio dos Reis de Souza. Helena Márcia de Oliveira Souza. Dedico também a minha irmã, Bruna Helena de Oliveira Souza, e minha avó paterna, Maria de Jesus de Constâncio Souza. Vocês são a razão de meu viver.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. O apoio institucional desta autarquia junto à Unifal/MG e ao Programa de Pós-graduação em História Ibérica foi fundamental para a feitura desta dissertação.

Agradeço aos deuses e ao universo, uma vez que esses agentes trouxeram ao mundo os conceitos de probidade, respeito e humildade, que são tão caros à minha pessoa. Desde já, também agradeço aos inúmeros amigos pelo apoio e carinho durante todo o tempo de caminhada, pesquisa, estudos e dedicação investidos na elaboração desta pesquisa. Dedico este trabalho especialmente aos meus pais: Helena Márcia de Oliveira Souza e Antônio dos Reis de Souza. Com eles, aprendi que a humildade e a ética são os melhores caminhos para uma vida melhor, mais justa e com mais respeito entre todos. Este trabalho contou com a participação singular de todos os familiares, colegas de trabalho e amigos que estão ao meu lado em todo momento. Sou grato a todos vocês.

Um abraço especial para o meu orientador, amigo e camarada em outros trabalhos, o Prof. Dr. Cláudio Umpierre Carlan, que com muita competência e perspicácia, auxiliou-me na difícil missão de planejar, redigir, pesquisar e executar esta dissertação. A você, Carlan, deixo a minha eterna gratidão. Também agradeço ao Prof. Dr. Pedro Paulo Abreu Funari pelas orientações e apoio. Não poderia deixar de agradecer as providenciais e importantes contribuições oferecidas durante a qualificação de meu mestrado, que foram dadas pela Prof^a Dr^a Renata Senna Garraffoni, da UFPR, e pelo Prof. Dr. Antonio José Aguilera Martín, da Universidade de Barcelona. Suas arguições foram de extrema relevância para a consolidação deste trabalho. A vocês o meu muito obrigado.

Agradecimentos especiais a todos os professores do Programa de Pós-graduação em História Ibérica-PPGHI, da Unifal/MG, pois ofereceram cursos e disciplinas com extrema qualidade de ensino e comprometimento acadêmico. Louvo, igualmente, a todos colaboradores e servidores públicos da Unifal/MG, uma vez que eles também foram parte importante desse processo. Seria injustiça não reconhecer a grande contribuição emocional, intelectual e laboral de todos os meus colegas de curso, já que suas sugestões e apoio contribuíram enormemente para a construção deste trabalho. Enfim, agradeço a todos que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este trabalho pudesse ser concluído com êxito.

“Assim o Gentio diz. Responde o Gama:
— "Este que vês, pastor já foi de gado;
Viriato sabemos que se chama,
Destro na lança mais que no cajado;
Injuriada tem de Roma a fama,
Vencedor invencível afamado;
Não tem com ele, não, nem ter puderam
O primor que com Pirro já tiveram”.

Os Lusíadas (Canto VIII, 6)

RESUMO

As novas diretrizes tecnológicas dentro do campo da Educação têm trazido à tona uma profusão de novos desafios para o Ensino de História da Antiga Península Ibérica. Nisso, desenvolvemos um Objeto de Aprendizagem para o uso por parte dos professores do Ensino Fundamental utilizando a plataforma educacional Xerte. Este Objeto de Aprendizagem tem o objetivo de apresentar ao público alvo do objeto, no caso os discentes e professores, o contexto de surgimento das Guerras Lusitanas (155-139 a.C) e a estreita relação que os lusitanos possuíam com as atividades guerreiras, já que era um fator significativo para a construção das relações socioeconômicas no seio da sociedade lusitana. Assim, sob o comando do caudilho Viriato (? – 139 a.C), os guerreiros lusitanos utilizaram-se de diversas estratégias militares, tais como o ataque em guerrilhas, os ataques rápidos e fugas premeditadas, o que, frente a um inimigo mais armado, numeroso e preparado, tornaram-se bem-sucedidas do ponto de vista estratégico-militar. Desde a Antiguidade, a Península Ibérica sempre foi uma área muito almejada, pois contava com grandes recursos minerais e um grande potencial para a agricultura e pecuária. Nisso, muitos povos buscaram o seu controle ao longo da História, tais como os fenícios, os gregos, os cartagineses e, por último, os romanos. Todavia, desde os primeiros relatos sobre a região, o espírito belicoso de algumas povoações da região foi amplamente relatado nas antigas fontes clássicas. Desta forma, a guerra e contato com os romanos originou uma significativa produção literária sobre alguns aspectos culturais, econômicos, sociais e, sobretudo, do ponto de vista do vigor e afinidade dos lusitanos com as atividades bélicas. Por fim, a partir do emprego de fontes greco-latinas, tais como Apiano, Tito Lívio, Estrabão e Diodoro Sículo e, não obstante, com o uso de aportes teóricos como o Banditismo Social e o da Confraria de Guerreiros (*männerbünde*), objetivar-se-á relacionar como a atividade guerreira pode ser enviesada como um dos elos culturais mais importantes para o estudo deste povo.

Palavras-chave: Guerra; Educação; Península Ibérica; Viriato; Cultura Guerreira; Objetos de Aprendizagem.

RESÚMEN

Las nuevas orientaciones tecnológicas en el ámbito de la Educación han supuesto una profusión de nuevos retos para la enseñanza de la Historia de la Antigua Península Ibérica. Por lo tanto, desarrollamos un Objeto de Aprendizaje para ser utilizado por los profesores de primaria utilizando la plataforma educativa Xerte. Este Objeto de Aprendizaje pretende presentar al público objetivo del objeto, en este caso los alumnos y profesores, el contexto del surgimiento de las Guerras Lusitanas (155-139 a.C.) y la estrecha relación que los lusitanos tuvieron con las actividades bélicas, ya que esse fue un factor importante para la construcción de las relaciones socioeconómicas dentro de la sociedad lusitana. Así, bajo el mando del caudillo Viriato (? - 139 a.C.), los guerreros lusitanos utilizaron varias estrategias militares, como el ataque de guerrilla, los ataques rápidos y las huidas premeditadas, que, frente a un enemigo más armado, numeroso y preparado, llegaron a tener éxito desde el punto de vista militar-estratégico. Desde la antigüedad, la Península Ibérica siempre ha sido una zona muy codiciada, ya que contaba con grandes recursos minerales y un gran potencial para la agricultura y la ganadería. Numerosos pueblos han tratado de controlarla a lo largo de la Historia, como los fenicios, los griegos, los cartagineses y, por último, los romanos. Sin embargo, desde los primeros informes sobre la región, el espíritu belicoso de algunas aldeas de la zona estaba ampliamente recogido en las fuentes clásicas antiguas. De este modo, la guerra y el contacto con los romanos originaron una importante producción literaria sobre algunos aspectos culturales, económicos y sociales y, sobre todo, desde el punto de vista del vigor y la afinidad de los lusitanos con las actividades bélicas. Finalmente, a partir del uso de fuentes griegas y latinas, como Apiano, Tito Livio, Estrabón y Diodoro Sículo y, sin embargo, con el uso de aportaciones teóricas como el Bandolerismo Social y la Hermandad de Guerreros (männerbünde), se pretende relatar cómo la actividad bélica puede ser sesgada como uno de los eslabones culturales más importantes para el estudio de este pueblo.

Palabras-clave: Guerra; Educación; Península Ibérica; Viriato; cultura guerrera; Objetos de Aprendizaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01-Contextualização do O.A	47
Figura 02-Objetivos do Objeto de Aprendizagem.....	48
Figura 03-Mapa interativo da Antiga Península Ibérica.....	49
Figura 04-Exercícios de múltipla escolha presentes no Objeto de Aprendizagem.....	50
Figura 05- Atividade sobre as relações socioeconômicas provocadas pela guerra entre os lusitanos.....	51
Figura 06-Imagens relacionadas às evidências arqueológicas dos lusitanos.....	52
Figura 07-Jogo da memória com imagens relacionadas às Guerras Lusitanas.....	53
Figura 08-Mapa de divisão da <i>Hispania</i> após 197 a.C.....	65
Figura. 09-Atual configuração de Portugal. Note que a Lusitânia está bem ao centro do mapa, entre os rios Tejo e Montego	67
Figura 10- Campanha de Viriato na Antiga Península Ibérica. A imprecisão que existe acerca das andanças de Viriato na Península Ibérica. Há certo consenso historiográfico que, do ponto de vista geográfico, as Guerras Lusitanas centraram nas áreas da Bética e da Lusitânia Meridional.....	79
Figura 11- Uma confraria de guerreiros lusitanos.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Magistrados romanos no período das “Guerras Lusitanas”	80
--	----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01 - Estátua de Viriato em Viseu, em Portugal.....	72
Fotografia 02 - Tela de José de Madraza y Agudo.....	74
Fotografia 03 - Imagem de Guerreiros galaico-lusitanos.....	94
Fotografia 04 -. Exemplo de artesanato lusitano.....	95
Fotografia 05 - Exemplar de uma falcata lusitana.....	100

LISTA DE SIGLAS

ANPUH	Associação Nacional dos Professores e Pesquisadores em História
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPEs	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
O.A	Objeto de Aprendizagem
O.As	Objetos de Aprendizagem
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Unifal	Universidade Federal de Alfenas

LISTA DE ABREVIATURAS

a.C
Art.
d.C

Antes de Cristo
Artigo
depois de Cristo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	O OBJETO DE APRENDIZAGEM: “ENTRE ARMAS E RAZZIAS: A GUERRA COMO IDENTIDADE CULTURAL PARA OS LUSITANOS DA ANTIGA HISPANIA”	21
2.1	A TRAJETÓRIA DO ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL.....	21
2.2	A HISTÓRIA ANTIGA E SUA IMPORTÂNCIA À ALTERIDADE E AO MULTICULTURALISMO	23
2.3	A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: OS ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE DOS POVOS IBÉRICOS.....	28
2.4	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	32
2.5	OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	38
2.6	CARACTERIZAÇÃO GERAL DO O.A “ENTRE ARMAS E RAZZIAS: A GUERRA E A CULTURA PARA O POVO LUSITANO DA ANTIGA HISPANIA.....	42
2.7	POR DENTRO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM: “ENTRE ARMAS E RAZZIAS”: OS LUSITANOS DA ANTIGA HISPANIA E SUA RELAÇÃO COM A GUERRA.....	45
2.7.1	Navegabilidade e acessibilidade	46
2.7.2	Metodologia de aplicação	47
2.7.3	Reusabilidade	50
2.7.4	Interatividade.....	51
3	APONTAMENTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS SOBRE A GUERRA.....	54
3.1	A GUERRA COMO FENÔMENO SOCIOCULTURAL.....	54
3.2.	AS MÄNNERBÜNDE E OS RITUAIS DE INICIAÇÃO GUERREIRA	58
3.3	FONTES PARA O ESTUDO DAS GUERRAS LUSITANAS.....	59
3.3.1	Apiano.....	60
3.3.2	Dião Cássio.....	60
3.3.3	Diodoro Sículo.....	61
3.3.4	Estrabão.....	61

3.3.5	Sexto Júlio Frontino.....	61
3.3.6	Políbio.....	61
3.3.7	Tito Lívio	62
4	AS GUERRAS LUSITANAS (155-139 a.C).....	65
4.1	O PROCESSO DE CONQUISTA ROMANA DA PENÍNSULA IBÉRICA.....	65
4.2	A LUSITÂNIA.....	66
4.3	O INÍCIO DAS HOSTILIDADES.....	67
4.4	SURGE A FIGURA DE VIRIATO.....	70
4.5	O DESENNOLAR DO CONFLITO	75
4.6	O FIM DOS COMBATES: A MORTE DE VIRIATO	79
5	OS LUSITANOS E A GUERRA: UMA SOCIEDADE PAUTADA EM UMA CULTURA BÉLICA?	84
5.1	A GUERRA COMO ELO CULTURAL.....	84
5.2	O BANDOLEIRISMO LUSITANO E A FALTA DE TERRAS	85
5.3	A GUERRA: UM RITUAL DE INICIAÇÃO E TRANSIÇÃO À VIDA ADULTA?	89
5.4	A GUERRA COMO FOMENTADORA DE <i>STATUS</i> E AFIRMAÇÃO SOCIAL.....	90
5.5	AS <i>MANNERBÜNDE'S</i> LUSITANAS.....	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	107
	ANEXOS.....	117

1 INTRODUÇÃO

A Península Ibérica sempre foi uma área muito cobiçada durante todo o período da Antiguidade, pois contava com minas de prata, ouro, cobre e estanho. Além desses importantes recursos minerais, o território da península possuía um solo rico para o bom desenvolvimento agrícola de diversas culturas agrícolas, pois boa parte dos vales dos solos adjacentes à extensa hidrografia da península possuía adequada produtividade para uva, a oliveira e o trigo, além de boas planícies para a atividade pecuária.

Sendo assim, muitos povos buscaram o seu controle ao longo da História, tais como os gregos, os cartagineses e os romanos. Após a expulsão dos cartagineses, os romanos dominaram e renomearam a região, chamando-a de *Hispania*, que, posteriormente, foi dividida em duas províncias em 197 a. C: *Citerior* e *Ulterior* (BLÁZQUEZ MARTÍNEZ, 2011, p. 100).

Convém esclarecer que a Lusitânia só adquire uma existência definida territorialmente com o lançamento da organização administrativa romana. Geralmente, aceita-se que essa definição tenha sido criada oficialmente em 27 a.C. por Augusto, embora, do ponto de vista prático, já pudesse ser operante em épocas anteriores. Na Antiga Lusitânia, habitavam os Lusitanos, os Turdetanos, os Célticos, os Túrdulos, os Vetões, os Barbáries, os Pesuros e os Túrdulos Velhos. Dessa forma é difícil associar com exatidão as fronteiras da antiga Lusitânia e os limites de ocupação de cada povo na região.

No que tange à conquista e ao desenvolvimento dos trabalhos em História Militar, os historiadores têm desenvolvido inúmeras pesquisas que aliam o uso de diversas formas de investigação, tais como o uso de fontes escritas, as imagens produzidas pelos povos vencidos e vencedores e o uso da cultura material fornecida pela Arqueologia (FUNARI, 1995, p.25). Assim, a partir dessas novas abordagens realizadas após a emergência da *École des Annales*¹,

¹ A Escola dos *Annales* foi um movimento historiográfico cujo surgimento se deu na França, durante a primeira metade do século XX. Esse movimento historiográfico foi muito impactante e renovador, colocando em questionamento a historiografia tradicional, de cunho positivista, pois a Escola dos *Annales* apresentou novos e ricos elementos para a construção do conhecimento historiográfico acerca das sociedades em diversas temporalidades e espacialidades. Apresentava, também, uma História bem mais vasta do que a que era praticada até então, exprimindo todos os aspectos possíveis da vida humana ligados à análise das estruturas, com a argumentação de que o tempo histórico apresenta ritmos diferentes para os acontecimentos, sem a linearidade habitual das narrativas. Assim, os processos históricos poderiam ser empregados em simples acontecimentos, conjunturais ou, ainda, estruturais. Também foram incorporados aos domínios da análise historiográfica diversas novas abordagens, dentre as quais destacam-se os ligados aos fatores econômicos, à organização social e à psicologia das mentalidades. Outra grande novidade dos *Annales* foi a promoção da interdisciplinaridade, cuja principal premissa foi aproximar a História das demais Ciências Sociais, sobretudo, da Sociologia, da Geografia, do Direito e da Economia (OLIVEIRA, 2014, p. 6-7)

e, conseqüentemente, a partir da emergência da Nova História, a História Militar passou a se interessar não só pelos feitos grandes governantes, generais e das grandes batalhas e estratégias, mas também pelos aspectos culturais, sociais e econômicos das guerras. Nesse sentido, este estudo pretende explorar parte dos meandros envolvidos entre o conflito entre lusitanos e romanos no século II a.C. Nisso, não podemos deixar de fazer as seguintes perguntas: as atividades bélicas praticadas pelos lusitanos podem ser avaliadas em um contexto mais amplo? E em relação ao armamento, os números, a logística e as táticas envolvidas neste conflito por parte dos lusitanos? Elas podem ser apresentadas não como meros conjuntos deslocados, mas também podem ser partes constituintes da sua cultura e sociedade?

Como as tropas lusitanas possuíam menores recursos materiais e humanos, suas táticas se reduziam a curtos combates de infantaria ligeira, com uso intenso de seus ágeis cavaleiros, evitando assim, o enfrentamento em campo aberto e a deflagração de grandes batalhas. Assim sendo, predominaram as *razzias*², táticas de guerrilhas milimetricamente orquestradas, além dos assaltos por surpresa à noite. Tal estratégia estabelecida nesses conflitos foi muito onerosa em perdas para com os romanos, que ao final provaram sua superioridade militar; porém, tal vitória só viria a custos humanos e materiais muito altos. Investigar essas características de combate do povo lusitano é também um mergulho no presente, pois devido às proporções e à tipologia das armas de época para época, verifica-se que ao longo de toda a história militar humana tais táticas foram usadas com maior ou menor êxito nos mais diferentes contextos sociais, históricos e espaciais. Sem embargo, é importante ressaltar que as táticas de guerrilha ainda são utilizadas quando um corpo belicoso enfrenta outro com mais poderio bélico e humano.

Estudar os embates militares realizados na forma de guerrilhas entre os povos lusitanos com a República romana torna-se um grande desafio, pois há poucos historiadores dispostos a percorrer esses liames ligados à Antiguidade da Península Ibérica. As pesquisas militares desse período situam-se no entendimento dos estudos do final do século XIX e início do século XX, pois a grande maioria delas era de caráter geral e os historiadores apresentavam algumas informações sobre o tema, sem muitos detalhes. Isto ocorria porque grande parte das investigações tinha como objetivo organizar grandes panoramas ligados à História de Roma,

² As *razzias* podem ser descritas como o ajuntamento de bandos de guerreiros, com incursões rápidas e na surdina, nas quais se pretende golpear o inimigo pegando-o desprevenido. Assim, o objetivo principal era levar a maior quantidade possível de butim, aproveitando-se do fator surpresa. A tática da *razzia* e a emboscada, como bem assinala Keeley (1996), são as formas de combate mais comuns entre as utilizadas no contexto da guerra primitiva. Trata-se de um tipo de combate que se desenvolveu entre povos da antiga *Hispania*, além de ter sido aplicado pelos galos e germanos (GONZALES GARCIA, 2007, p. 43). Utilizaremos a grafia *razzia* neste trabalho.

com o estudo de generais, cônsules, pretores, senadores de prestígio, além é claro, das narrativas referentes às grandes batalhas entre Roma e seus inimigos.

Nesse sentido, geralmente, as narrativas sobre os romanos se iniciavam com a fundação de Roma e se estendiam até o declínio do Império; nesse ínterim, a história de uma diversidade de povos conquistados por Roma, assim como suas etnias e culturas sempre foram retratadas como se houvesse um padrão cultural homogêneo ou, ainda, que se esses povos não seguissem tal padrão civilizatório imposto pelos romanos seriam automaticamente concebidos como selvagens, bárbaros e que deveriam ser conquistados para serem “civilizados”

Somente a partir da ideia do conceito de “História vista de baixo”, que tem seu nascimento a partir da segunda metade do século XX, é que acaba se notando algumas mudanças neste panorama. Nesse período, surgiram muitos trabalhos que analisariam os povos “vencidos por Roma” sob outra ótica” (FUNARI, 1995, p. 25). Por causa da dificuldade de encontrar relatos sobre o cotidiano dessas sociedades, surgiram variados estudos que recorreriam ao uso de novos marcos teórico-conceituais e dos mais diferentes tipos de fontes, como a literatura, o estudo das lápides funerárias, armas, objetos de uso cotidiano, entre outros. Dessa forma, com o surgimento de novas formas de investigação acerca da análise dos aspectos culturais, econômicos e sociais dos povos da antiga *Hispania* começaram a surgir novas investigações que pretendiam preencher as lacunas da historiografia da Antiga Península Ibérica.

Este trabalho dissertativo traz algumas indagações: quais são os motivos pelos quais os lusitanos praticavam tanto a guerra? Seriam meramente motivos de ordem econômica? Existiam motivações sociais? Os objetivos deste trabalho são modestos, já que ele não irá se adentrar em todos os meandros, fatos e características das Guerras Lusitanas, mas sim, objetiva, *a priori*, demonstrar como a atividade militar já era algo muito praticado pelas tribos lusitanas que habitavam a península. Para isso, utilizaremos os escritos greco-latinos de Diodoro Sículo, Apiano, Estrabão, entre outros, aliando-os à análise das pesquisas referentes à cultura material realizadas e aos novos marcos conceituais. Desta forma, espera-se que esta interdisciplinaridade analítica e teórica é de suma relevância para o estudo e o recorte histórico-temporal elencado em nossa pesquisa

Não obstante, é importante observar que este trabalho também apresentará um Objeto de Aprendizagem sobre a problemática que estamos inferindo, cujo principal objetivo é de auxiliar os docentes no processo de difusão dos saberes ligados à Antiguidade da Península Ibérica. As novas tecnologias e abordagens em sala de aula podem ser grandes aliadas no processo de ensino-aprendizagem dos (as) alunos (as). Pensando nisso, desenvolvemos o O.A

“Entre Armas e *Razzias*: os lusitanos da antiga *Hispania* e sua relação com a guerra”, que pretende abarcar tal temática de forma interativa e inclusiva, auxiliando os educadores no processo de incentivo ao senso crítico dos discentes, aproximando-os de temáticas que estão distantes espacialmente e temporariamente deles, mas que podem ter um sentido no mundo atual, através de paralelos históricos e a ressignificações. Por sua vez, esse O.A visa auxiliar o corpo docente (quem vai aplicar o material) e o público discente (quem vai absorvê-lo e interagir com ele) de forma dialógica, com o fim de que novos conhecimentos sejam construídos, já que as novas tecnologias educacionais têm apresentado diversos desafios no processo de aprendizado da História com disciplina. Nisso, novas abordagens e ferramentas oferecem um verdadeiro *mister* de possibilidades educacionais valiosas; porém, é necessário certa metodologia e foco na sua aplicação, para que os conteúdos trabalhados possam trazer significância para o seu público-alvo, ou seja, os educandos.

Sendo assim, fundamentado nessas proposições, este escrito divide-se em cinco capítulos: o primeiro apresentará e fará um debate sobre a importância da História da Antiguidade e da Península Ibérica para a formação cidadã. Também apresentaremos a relevância da Educação no desenvolvimento psicossocial do aluno. Além disso, abordaremos como as novas ferramentas educacionais - se bem executadas, é verdade – podem ser excelentes pontos de apoio para o Ensino de História Antiga. O objeto de Aprendizagem também será apresentado nesta ocasião.

Já no segundo capítulo, exporemos um debate historiográfico sobre o conceito de guerra. Teceremos os principais nuances das atividades bélicas como partes condicionantes à formação cultural de um povo, bem como a importância desta para o desenvolvimento dos ordenamentos sociais e econômicos de dada sociedade. É importante também salientar que apresentaremos as principais fontes greco-latinas que utilizaremos como fonte de investigação em nosso trabalho.

No terceiro capítulo, apresentaremos de uma forma geral o início, desenrolar e o desfecho das Guerras Lusitanas (155-139 a.C). No entanto, também contextualizaremos o povo lusitano no tempo e no espaço, já que essa abordagem é trivial para o bom funcionamento da ferramenta educacional que desenvolvemos. Nisso, procuraremos apresentar algumas das visões estereotipadas acerca de os lusitanos, e que foram criadas pelas fontes greco-latinas, cujas visões encontram eco em muitas narrativas historiográficas. Neste capítulo, discorreremos sobre o personagem principal das guerras lusitanas: o chefe-guerreiro Viriato.

O quarto capítulo abordará os aspectos socioeconômicos e culturais ligados à guerra, além de descrever como a atividade guerreira era um importante elo cultural e identitário entre

os lusitanos. A partir de uma ampla literatura arqueológica e histórica e, não obstante, analisando os textos clássicos, buscar-se-á interpretar à luz do conhecimento histórico conhecido, como a atividade guerreira ocupava um lugar central na cultura desse povo da antiga Península Ibérica.

Já no quinto e último capítulo, serão abordadas as principais táticas militares utilizadas pelos lusitanos no embate contra os romanos. Procuraremos demonstrar que muitas das estratégias usadas e da ferocidade guerreira descritas nas fontes já eram aspectos relacionados ao cotidiano desse povo, fazendo parte da sua cultura e do ordenamento social. Por fim, nas considerações finais pretendemos demonstrar que as atividades ligadas à guerra eram peças centrais nas relações sociais, ambientais, econômicas e de sociabilidade desse povo da Antiga Península Ibérica³.

Sendo assim, fundamentado nestas proposições, propomos investigar as seguintes problemáticas: qual era a relevância da atividade guerreira para os lusitanos? Por que a guerra era um fator importante para a construção das relações socioeconômicas deste povo? Quais rituais e singularidades a atividade guerreira trazia para essa sociedade? Como essa “cultura guerreira” foi um fator importante para a contenção e a resistência militar frente ao invasor romano? Por que é importante, na sociedade hodierna, o estudo e apresentação da História Antiga e da Antiguidade da Península Ibérica para os educandos? E, não menos importante, já que é o grande mote de nosso trabalho: como disponibilizar esse conhecimento para o posterior uso por parte de professores da Educação Básica, utilizando-se do uso de um Objeto de Aprendizagem? Essas serão as questões principais deste trabalho de dissertação.

³ Na seção de Anexos deste trabalho, separamos materiais auxiliares que apresentam parte da História das Guerras Lusitanas e de Viriato. São sugestões de obras audiovisuais, HQs, livros didáticos entre outros.

2 O OBJETO DE APRENDIZAGEM “ENTRE ARMAS E RAZZIAS: A GUERRA COMO IDENTIDADE CULTURAL PARA OS LUSITANOS DA ANTIGA HISPANIA”

2.1 A TRAJETÓRIA DO ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL

A presença da tradição clássica no Brasil remonta ao século XVI, com a chegada da Ordem dos Jesuítas⁴ ao Brasil Colônia a partir da expedição de Tomé de Souza, primeiro Governador-Geral do Brasil. Alguns estudos sobre as civilizações grega e romana foram realizados neste período, com a leitura dos autores greco-latinos, prática de retórica e ensino de filosofia pelos Jesuítas. Já as investigações realizadas acerca do Egito Antigo e do mundo oriental na Antiguidade, segundo Margaret Bakos e Raquel Funari, deram início com a chegada da Corte Real, em 1808. As historiadoras analisam em seu estudo que as influências egípcias no Brasil foram exercidas nos planos arquitetônico, artístico, de desenhos etc. Dentro deste contexto, D. Pedro I e, posteriormente, seu filho, D. Pedro II, trouxeram para o país importantes coleções arqueológicas compostas de múmias, estatuetas, papiros entre outros objetos (BAKOS & FUNARI, 2008, p. 131). Tais artefatos seriam, a priori, classificados como meras “curiosidades”, sem um estudo mais sistêmico sobre suas tipologias e subjetividades.

Logo após a estruturação da Ciência Histórica na Europa no último quartel do século XIX, o Colégio Pedro II, fundado então na Corte, passou a ensinar História como uma disciplina escolar dentro da grade, modelo este que seria adotado em outras instituições de ensino do país. O estudo da Antiguidade neste período apresentava certo destaque, sendo que o professor Justiniano José da Rocha foi nomeado, em abril de 1838, como o professor responsável por lecionar os primeiros ensinamentos sobre este período histórico. Inclusive, o prof. Justiniano traduziu compêndios franceses adotados pelo Conselho Real da Universidade de Paris. Esses manuais tinham o objetivo de auxiliar os seus educandos no processo de aprendizado da Antiguidade, proporcionando aspectos ligados aos aspectos sociais, políticos e culturais de alguns povos da Antiguidade Oriental e Ocidental. A partir de 1849, criou-se uma disciplina totalmente dedicada à História Antiga e, entre 1855 e 1862, ela foi a única a permanecer nos anos finais do currículo, o que, de acordo com os costumes da época, evidenciava sua importância (SANTOS *et al*, 2017, p. 116). Durante a Primeira República, esse panorama

⁴ As práticas missionárias dos Jesuítas no Brasil do século XVI, utilizaram-se de vários gêneros, tais como o teatro, as cartas, os poemas didáticos, os diálogos e os sermões, o catecismo e, não obstante, os livros de doutrina. Estes instrumentos de evangelização foram usados nos colégios Jesuítas e em circunstâncias administrativas e eclesiais de hierarquia, como visitas de governadores ou padres da Companhia. De uma forma geral, essas ferramentas funcionariam, a priori, como catequese, controle de índios, vigília dos colonos e, também, como arcabouço teórico para os padres. Eram escritos em diversas línguas, inclusive em Tupi (HANSEN, 2005, p. 51).

continuou. Contudo, verifica-se que nesta época a História Antiga ainda estava ligada ao exótico, ao distante, ao desconhecido; porém, apresentava-se como aprazível e cativante objeto de estudo e admiração por parte das elites socioeconômicas e políticas.

Durante a emergência do primeiro período do Governo de Getúlio Vargas foi criada, em 1934, junto à Universidade de São Paulo, uma cadeira chamada História Geral da Civilização, cujos desdobramentos ofereceram outras duas disciplinas em 1939, sendo a primeira delas nomeada como “História da Civilização Antiga e Medieval”. Eurípedes Simões de Paula foi o seu primeiro professor assistente, tornando-se adjunto em 1939. Depois que retornou da Segunda Grande Guerra, em 1945, reassumiu a disciplina, para em 1946, mediante concurso público, tornar-se o seu professor catedrático. Eurípedes foi também o criador da Revista de História da USP (na qual a editou por vários anos), membro fundador da ANPUH (então Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e o primeiro professor universitário de História Antiga e Medieval do Brasil⁵ (SANTOS *et al*, 2017, p. 117).

Entretanto, na década de 1960, no que concerne ao ensino e pesquisa de História Antiga no Brasil, existiam poucos especialistas da área de Antiga nas universidades. Nisso, usualmente, o conhecimento produzido e compartilhado era muito superficial, pois era baseado em traduções de estudos de algumas correntes europeias de pensamento. As dificuldades se davam, majoritariamente, pelo pouco conhecimento dos estudos e as dificuldades em se acessar as fontes primárias, que, por sua vez, acabavam por desprivilegiar o estudo e Ensino de História Antiga em relação a outros conteúdos historiográficos. Tal situação só aumentou durante os anos de Ditadura Civil-Militar (1964-1985), pois nessa época existia certo predomínio das políticas e tendências institucionais em relação ao ensino e pesquisas de temas ligados às humanidades. (FUNARI & GARRAFFONI, 2018, p. 02)

Hodiernamente, a pesquisa e o ensino de História Antiga no Brasil têm recebido reconhecimento nacional e internacional no que concerne à qualidade de seus trabalhos e investigações desenvolvidas. Prova desta assertiva é a presença cada vez mais constante de realizações de Simpósios Temáticos na área nos encontros regionais e nacionais da Associação Nacional de História, o grande número de congressos específicos de História Antiga

⁵ Considerado um dos nomes mais atuantes no campo dos estudos históricos no Brasil, Eurípedes Simões de Paula (1910-1977) teve um papel relevante no movimento de consolidação do campo da História sob as bases do ensino superior brasileiro. Entre as décadas de 1940 e 1960, o historiador envolveu-se em diversas atividades em prol da consolidação da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP) e da área da História. Obteve o cargo de catedrático de História da Civilização Antiga e Medieval da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em meados dos anos 1940, alçou a posição de diretor da instituição na década posterior, período em que fundou a Revista de História, de forma a alicerçar os fundamentos do projeto acadêmico, intelectual e historiográfico dispensados em sua atuação. Fonte: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59754>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

em diversas Instituições de Ensino Superior de todo Brasil e o aumento substancial das publicações de textos e livros de importantes pesquisadores. Aliam-se a esses fatores supracitados, o aumento na qualidade e na quantidade de revistas específicas, que surgem de forma virtual ou impressa, o intercâmbio frequente entre estudantes e professores das universidades brasileiras, as diversas bolsas que pesquisadores da área têm conseguido para estudos no exterior e o aumento das cadeiras dedicadas aos professores de História Antiga nas universidades brasileiras (SILVA, 2010, p. 146). Outrossim, esse envolvimento também reflete no processo de conhecimento, ensino e aprendizado nas salas de aula de Ensino Médio e Fundamental do Brasil, já que diversos programas de Pós-graduação têm como objetivo a difusão dos saberes, os processos educativos e novas abordagens tecnológicas educacionais ligadas à História Antiga⁶.

2.2 A HISTÓRIA ANTIGA E SUA IMPORTÂNCIA À ALTERIDADE E AO MULTICULTURALISMO

A História foi por muito tempo tratada e ressignificada sob a ótica dos dominadores, cujas narrativas imputavam suas visões de mundo e as convertiam em dominação social, política e econômica sobre os povos dominados. Nesse processo, as narrativas e suas validações são importantes ferramentas de controle, já que impõe uma série de argumentos sobre o passado e a sua relação com o presente, que podem ser interpretados de várias formas e com diferentes entendimentos sobre o passado (FUNARI & FUNARI, 2015, p. 39). Nisso, é fundamental que as abordagens por parte dos historiadores e profissionais sejam críticas da realidade, buscando, sempre que possível, ressignificar as narrativas dos grupos invisibilizados, pois é mister que as lutas de povos oprimidos, negligenciados e vencidos sejam lembradas, expondo, assim, os processos históricos em novos vieses e perspectivas junto à comunidade.

Neste ínterim, é necessário inferir que o paulatino processo de consciência histórica de um sujeito relaciona-se com o “ser” (a identidade do sujeito) e o “dever” (o ato de realizar a ação) numa narrativa significativa que alicerça os acontecimentos do passado, a fim de oferecer

⁶ De 1977 até o tempo presente, o ensino e a pesquisa em História Antiga avançaram consideravelmente em nosso país. Atualmente, o Brasil possui centenas de profissionais dedicados a pesquisar e ensinar História Antiga de forma permanente em alguma instituição de Ensino Superior no Brasil (SANTOS *et al*, 2017, p. 191). Multiplicaram-se também os laboratórios, grupos de pesquisa, publicações etc. Um exemplo que tem sido exitoso é o programa de Pós-Graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), já que nos últimos anos esse programa tem publicado e promovido diversas pesquisas educacionais e Objetos de Aprendizagem no que concerne aos campos de História Antiga, Medieval e Moderna da Península Ibérica. Fonte: <https://www.unifal-mg.edu.br/ppghi/node/56>. Acesso em: 9 de jan. 2022.

identificações aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas. Deste modo, o objetivo é tornar compreensível o seu presente, conferindo uma expectativa futura ao presente do educando. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática”, ou seja, ela busca dar identidade aos sujeitos e fornecer os dados ligados à realidade na qual estão inseridos na espacialidade, numa orientação que pode guiar a ação de forma intencional, por intermédio do processo de mediação da memória histórica. Desta forma, “a consciência histórica”⁷ serve como um elemento de orientação chave, dando ao mundo cotidiano do aluno marcos e matrizes de ordem temporal, numa concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos mundanos de sua vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, isto é, “o nosso curso de ação” (RÜSEN, 2010, p.6). À vista disso, o estudo, difusão e pesquisas em História Antiga torna-se um importante fator para que os cidadãos possam entender mais sobre a sua própria realidade, visto que o indivíduo poderá melhor entender os processos mudanças e permanências que ocorreram em temporalidades distintas das suas, criando, a partir da criticidade desenvolvida, diversas relações entre o presente e o passado, nas quais o (a) aluno (a) acaba reconstruindo-o e contextualizando-o frente à sua realidade.

A História, neste contexto, passou a ter a primordial função de formar cidadãos críticos e atuantes em seu meio social, bem como preparar o discente para conhecer e atuar nos processos de construção de cidadania e democracia no Brasil. Uma boa parte da falta dessa consciência histórica recaí justamente na falta de estabelecimento de relações entre a realidade do educando e a história ensinada em sala de aula. Faz-se necessário estabelecer ligações entre o que se ensina e a vivência do educando, desenvolvendo neste não só a noção de como o passado influenciou na construção do nosso presente, mas também de que somos agentes históricos construtores da nossa realidade e futuro. Outrossim, é de extrema relevância ressaltar que essa premissa entre em conformidade com os PCNs: “É tarefa do professor criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado” (BRASIL, 1997, p.77).

⁷ De acordo com Rüsen, existem quatro tipos de consciência histórica: a tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); a exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); a crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e a genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade (SCHMIDT, 2011, p. 112).

É a partir do conhecimento da Antiguidade e das multiculturalidades presentes neste período histórico, que o educando poderá ter um “despertar” para a alteridade⁸ cultural, ou seja, ele aprende, paulatinamente, a distinguir e a respeitar as mais diferentes manifestações, recriações e modos culturais dos diferentes povos ao longo do tempo. A partir desse movimento dialético, ele poderá estabelecer novas perspectivas acerca das culturas, das técnicas, dos saberes e dos modos de viver das sociedades antigas. Com isso, ele poderá ter mais empatia frente às diversidades presentes entre os seus colegas na escola e na sala de aula.

Em termos do ensino básico, a Antiguidade permite que os alunos descubram que houve e há diferentes formas de pensar, agir e viver em diversas épocas e que outros exploraram ou pensaram o mundo antes dos modernos, que existe uma longa trajetória de vivência humana (que não é linear) ao redor do globo e da qual eles fazem parte (TACLA, 2019, p. 155).

À vista disto, como já elencado, o Ensino de História Antiga tem grande potencialidade de realizar abordagens de cunho multiculturalista ligados à diversidade presente numa sala de aula, auxiliando no reforço das perspectivas das Orientações Curriculares para o Ensino e à formação cidadã do discente. No entanto, ainda se verifica que em muitos manuais escolares e livros didáticos, a perspectiva eurocêntrica e evolucionista ligada à reafirmação dos valores e culturas ainda sobrepõe, de certa forma, o mundo ocidental sobre o oriental e não europeu. “Daí a necessidade de fomentar a construção de um conhecimento histórico escolar crítico, a partir da compreensão e valorização da diversidade cultural, com material teórico atualizado” (CARVALHO, 2020, p. 19).

Hoje, também, desmontamos os discursos coloniais que criaram os estereótipos da chamada “barbárie”, aprofundamos o estudo das alteridades e questionamos os conceitos étnicos e sociais que construíram as tradicionais imagens da Antiguidade. Isso, contudo, demanda que primeiro definamos o que entendemos como sociedades antigas, ou seja, a qual elenco de sociedades nos referimos ao pensar o “mundo antigo” (TACLA, 2019, p. 151).

⁸ A alteridade cultural considera a valorização dos contrastes, não coadunando com a hegemonia de uma cultura ou modo de vida sobre outro. Sem categorias, é possível perceber, por exemplo, que dada cultura é estranha para um indivíduo na mesma proporção que aquele indivíduo é diferente e/ou não agradável para quaisquer culturas. À vista disto, o foco é a competência de se colocar no lugar do outro, em uma relação baseada no diálogo e na valoração das diferenças existentes entre os grupos sociais e/ou indivíduos. É, acima de tudo, respeito. De acordo com o historiador Carlos Eduardo Rovaron, o estudo da alteridade trata-se, também, do estudo do “eu” e do “nós”, da tomada de conhecimento de si mesmo ou de nós mesmos, no jogo de comparações entre o ‘eu’ e o “outro”; entre “nós” e os “outros”: “eu” construo a minha identidade, a minha individualidade, na medida em que me comparo com o “outro” e em na forma como me afirmo ser diferente dele. Segundo o autor, pode-se tentar explicar a palavra, ainda, como o tomar posse e consciência do que “eu sou” do que ‘eu quero ser’ ou da “forma como quero ser visto”, em contraposição ou em relação ao “outro”: eu sou o que o outro não é, porque ele é diferente de mim, na maior parte das vezes, negativamente, porque eu preciso me autoafirmar melhor que ele. “Mas, pode ser que eu me veja como inferior, ou de que seja convencido de que sou inferior e que eu adote o outro como modelo a ser copiado. Trata-se de uma máscara que acaba colando-se ao rosto” (ROVARON, 2021, p. 89).

A História Antiga ainda possibilita estreita relação de interdisciplinaridade com outras Ciências Humanas, tais como a Arqueologia, a Antropologia, Sociologia etc. No entanto, o estudo e investigação acerca da cultura material e sua inter-relação com a História ainda ocupa um espaço pequeno quando levamos em consideração a sumária importância que essa temática tem em âmbito internacional. No que concerne à investigação científica, não podemos conceber à análise da História Antiga sem a respectiva apreciação da Arqueologia, pois são campos científicos indissociáveis. Em relação ao que ocorre no Brasil, segundo apontam Funari & Garraffoni, em artigo publicado em 2018, as universidades brasileiras têm buscado contratar especialistas em Arqueologia e investido em possibilidades de organizar as grades curriculares dos cursos de História de maneira mais interdisciplinar, viabilizando o estudo das línguas clássicas, da Filosofia e o conhecimento mais aprofundado dos textos greco-latinos. Essa metodologia tem facilitado a possibilidade de leitura e interpretação das obras por parte dos pesquisadores brasileiros. Entretanto, os autores destacam que dentro dessa seara, “é preciso lembrar que a leitura das obras canônicas dos autores antigos se tornou a perspectiva predominante e a atenção destinada à Arqueologia nem sempre correspondeu àquilo que ocorre nos centros internacionais” (FUNARI & GARRAFFONI, 2018, p. 02).

Outrossim, é necessário entender que talvez um dos maiores empecilhos seria o acesso à cultura material e aos sítios arqueológicos, já que, por definição, estes se encontram fora do Brasil. Todavia, é preciso lembrar que alguns museus brasileiros, como o Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo ou o Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro possuem consideráveis coleções de peças do mundo clássico, tais como cerâmicas, estátuas, ânforas, moedas etc., que, sem embargo, ainda são pouco investigadas por pesquisadores brasileiros (FUNARI & GARRAFFONI, 2018, p. 02). Todavia, é importante destacar que não se trata de um problema relacionado meramente ao acesso das fontes arqueológicas, mas de uma questão mais complexa, pois também diz respeito às atitudes em que são realizados os diálogos interdisciplinares e metodológicos entre História e Arqueologia (GARRAFFONI, 2008, p. 49-51). Dentro dessa premissa, a interação dialógica entre tais saberes seria mais um problema de cunho teórico-metodológico do que prático, porque essa questão acarreta o processo de percepção dos estudos clássicos, na qual o pesquisador é constituído frente à possibilidade ou não de concretizar este diálogo entre os dois campos de saber, ou seja, entre a Arqueologia e a História.

A História da Antiguidade suscita debates constantes da realidade atual e seus matizes ideológicas. Ela se faz presente na nossa contemporaneidade, uma vez que o estudo do Direito romano, base do nosso sistema jurídico, necessita ser a todo o tempo ressignificado para que o

seu sentido possa ser relacionado com a atualidade. Os textos filosóficos escritos há séculos antes de Cristo ainda se fazem presentes no cotidiano, seja influenciando debates políticos e sociais dentro da sociedade.

Dentro deste contexto, a pesquisadora e professora Raquel dos Santos Funari nos infere o quão o Egito Antigo é presente na sociedade atua, pois ele ainda traz certo impacto no imaginário de crianças, jovens e adultos. A historiadora deduz que as pinturas egípcias, imagens de faraós, pirâmides, sarcófagos, escaravelhos e múmias trazem, em seu bojo, certa admiração e fascínio, fazendo com que a Antiguidade seja a primeira “paixão histórica” por parte dos educandos, principalmente quando estes trabalham com essa temática nos primeiros anos do Ensino Fundamental (FUNARI, 2006, p. 25). Nisso, Raquel também descreve que a cultura e sociedades egípcias, cuja difusão nas mídias em geral é bastante atuante através das produções audiovisuais, já que elas criaram um fenômeno denominado de “Egiptomania” (FUNARI, 2006, p. 35). Dessa forma, Raquel Funari defende que o Ensino da Antiguidade deve ser sempre realizado e valorado junto às instâncias administrativas que gerem e criam as legislações educacionais, pois os discentes necessitam apropriar-se criticamente do que é construído massivamente pelas mídias através de filmes, séries, novelas, desenhos etc. com o fim de que não cometam equívocos ou tenham uma visão romanceada sobre os contextos históricos presentes junto às produções artísticas e culturais. Desta forma, ao fazerem esse movimento dialógico, os educandos constroem seus saberes em relação à Antiguidade, podendo assim identificar as apropriações contemporâneas da temática, relacionando os símbolos e mitos do Egito Antigo tomados pela sociedade ocidental como paradigmas culturais.

Outro fator importante que diz respeito à importância do Ensino de História da Antiguidade é o da identificação de heróis e heroínas do passado, aspecto tão caro à formação dos Estados-Nação do século XIX e XX. Este fenômeno, por sua vez, volta-se sempre ao estudo do antigo⁹. Em muitos casos, a glorificação destes personagens são apropriações do passado como forma de ressignificar o presente. Outro aspecto extremamente importante acerca do estudo da História Antiga é o da busca à compreensão coletiva de que o “interesse” no passado de

⁹ Ao analisar as relações identitárias construídas a partir da imagem do gaulês Vercingetórix, principal personagem das Guerras Gálicas por parte das tribos gaulesas, o historiador brasileiro Glaydson José da Silva estabelece que a memória sobre os heróis e heroínas do passado é sempre retomada pelas ideologias contemporâneas em um complexo jogo de construções identitárias, na qual as memórias do passado ocupam um lugar não pouco privilegiado nas narrativas dos destinos de certa comunidade ou nação. Essas memórias visam, de certo modo, a uma espécie de controle sobre o passado e, conseqüentemente, sobre o presente. “É aí o espaço onde identidades étnicas, políticas, religiosas, sociais, culturais, sexuais etc. são (re)elaboradas e (re)definidas pelas gestões de memória, memórias por vezes míticas, que não constroem, necessariamente, vínculos de verdade com a História. As memórias constituem, nesse domínio, um elemento crucial das identidades” (SILVA, 2007, p. 258-259). A História Antiga sempre irá ser palco de construções sociais e de identidade, dentre os mais variados matizes ideológicos.

heróis e aspectos heroicos “romantizados” pode ter sentidos ideológicos que devem ser contextualizados à luz da investigação histórica, para que não corremos o risco de adentrar nos movimentos de Nacionalismo extremo - tal como já ocorrera no século passado -, com a emergência dos regimes nazifascistas. O estudo da Antiguidade, nesse ínterim, pode trazer racionalidade ao indivíduo, guiando seu entendimento rumo ao pensamento crítico sobre o conteúdo ensinado, fazendo com que ele possa observar, mesmo que processualmente, os complexos processos de produção simbólica. Na verdade, todas as nossas instituições exigem um recuo no mundo antigo, sem o qual a compreensão do presente será, no máximo, bastante parcial. “Partindo das aporias do cotidiano de nossos estudantes, pode-se chegar à Antiguidade de forma não apenas lúdica, prazerosa e significativa para a vida (...)” (FUNARI & GARRAFFONI, 2004, p. 24), mas sim, de forma crítica e contextualizada, com limites e possibilidades.

2.3 A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO BRASIL: OS ESTUDOS SOBRE A HISTÓRIA DA ANTIGUIDADE DOS POVOS IBÉRICOS

A necessidade de implantação de um currículo¹⁰ nacional já foi amplamente discutida no Brasil ao longo do século XX. Sua concepção fora sugerida no art. 210 da Constituição Federal de 1988, que assim estabeleceu a sua efetivação, uma vez que serão obrigatórios “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Em virtude dessa premissa, a concepção da ideia de criação de um currículo unificador e homogeneizador nunca foi bem aceita por certos setores das universidades, pois muitos profissionais ligados à Educação argumentavam que a imposição de conteúdos e objetivos comuns a todas as instituições escolares do país poderia engessá-las, reduzindo o processo criativo, autonomia e eliminando a liberdade do ensino de conteúdo. A partir daí cada ente federativo - Estados, Municípios e Distrito Federal – criava seus próprios currículos. Por outro lado, as instituições de ensino privado desenvolviam seus currículos com concepções mais propedêuticas, mirando os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (COELHO & BELCHIOR, 2017, p. 63)

¹⁰ O currículo, de forma geral, pode ser entendido como um conjunto de práticas socioculturais que reúne saberes /conhecimentos e modos de se lidar com eles, além das relações interpessoais vivenciadas dentro e fora do ambiente educativo. Nesse ínterim, espera-se que ele possa ser multicultural, pois “um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas” (LIMA, 2007, p. 17-18).

Para o desenvolvimento de tal currículo unificado, em muitas das vezes as instituições de ensino esbarravam na consolidação de uma base legal para fazê-lo. Por exemplo: a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, de 1996, não estabeleceu em seus arts. quais conhecimentos deveriam ser estabelecidos e trabalhados em sala de aula. Essa lei, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, teve como promessas principais estabelecer os princípios e fins da educação nacional; o direito à Educação e o dever de educar; a importância da educação; as responsabilidades dos entes federativos; e as disposições e os objetivos dos ensinos infantil, fundamental, médio, especial, profissional e superior.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados nos últimos anos da década de 1990, mas também não expressaram com clareza o que exatamente os alunos deveriam ter como currículo comum. Foi o Plano Nacional de Educação-PNE, transformado em lei em 2014, que tornou urgente a criação de um currículo nacional único, visto como uma estratégia para melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira. A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, só foi anunciada em 16 de setembro de 2015. Elaborada por uma comissão multidisciplinar, com várias categorias de servidores públicos do campo da Educação e membros da sociedade civil, o documento veio a lume com as seguintes proposições: estabelecer os direitos e objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento que buscariam orientar a elaboração de currículos para munir a Educação Básica de conteúdo comuns a todos os estudantes. A primeira versão foi publicada em 2016, e sofreu duras críticas por parte de professores dos mais variados níveis, associações docentes e universidades (COELHO & BELCHIOR, 2017, p. 63).

De igual modo, é importante destacar que muitos pareceres foram realizados acerca das diretrizes estabelecidas pela BNCC no que concerne ao Ensino de História. As Seções Regionais da Associação Nacional de História-ANPUH, criticaram que as primeiras versões do documento propunham uma formulação genérica da disciplina História, com inúmeros objetivos que são repetitivos, pouco precisos e, às vezes, com redação desordenada. Há, ainda, uma definição de conteúdo e conceitos, fatos e sujeitos históricos; porém, sem que sejam explicitados os critérios de seleção e de organização que presidiram tais escolhas.

Na área de História, as interpretações apresentadas geraram grande controvérsia e debates acalorados, uma vez que duas categorias importantes para o trabalho do Ensino da História, o tempo e o espaço, foram insuficientemente abordadas pelo documento (SANTOS, 2019, p. 129). Nas primeiras concepções e apontamentos elaborados da BNCC, percebeu-se também a preocupação exacerbada com o estudo da História do Brasil, das Américas e do

continente africano. Contudo, foi intolerável o fato de que o documento norteador tinha uma lacuna: a ausência total de referências à História Antiga e à Medieval em suas minutas. Isto gerou um debate profundo junto à comunidade acadêmica, aos historiadores, aos docentes, à sociedade e às associações em geral. De acordo com a ANPUH:

Não há justificativa plausível para a omissão da História de povos da Antiguidade de diferentes partes do mundo que legaram um patrimônio material e imaterial reverenciado até os dias atuais. O mesmo deve ser dito em relação à História Medieval, tão imprescindível para se compreender modos de vida, ideias e valores que lhe são próprios e para refletir sobre processos de mudanças que ocorreram entre a Antiguidade e a Modernidade. Ao acompanhar e analisar o significado dessas transformações históricas, muitos aspectos, inclusive, poderiam ser explorados para a fundamentação da crítica ao eurocentrismo. A referência a sociedades que ficaram à margem da proposta da BNCC contribuiria para a reflexão sobre deslocamentos populacionais entre continentes e também sobre a circulação de mercadorias, ideias e culturas. Em suma, culturas produzidas nas Américas, na África, na Ásia, na Europa e na Oceania em diferentes épocas, a partir de uma perspectiva conectada, permitiria ao estudante a refletir sobre o significado das identidades e das alteridades.¹¹ (ANPUH, 2016).

Após uma série de consultas frente à comunidade acadêmica, escolar e civil e do Conselho Nacional de Educação-CNE, o documento passou por diversos ajustes. Entretanto, tal concepção equivocada acerca da História Antiga foi de certa forma “retificada” na segunda versão do documento¹². Apesar da adição dos conteúdos referentes à Grécia e Roma serem incorporados na BNCC, nota-se que ainda existe uma grande lacuna no que concerne à exposição acerca da multiplicidade de povos que viveram e conviveram entre si na Antiguidade.

Neste sentido, o Ensino de História Antiga estabelecido pela BNCC estipula o aprendizado em unidades temáticas ligadas à invenção do mundo clássico e o seu respectivo contraponto com outras sociedades. O documento norteador também orienta as unidades temáticas sobre os aspectos relacionados à cultura da Grécia e de Roma e suas lógicas de organização política; os objetos do conhecimento; as suas noções de cidadania e política; os

¹¹ O parecer exarado pela ANPUH ainda descreveu que “a reduzida representação das sociedades que se desenvolveram em outros tempos e espaços limita o contato do estudante com experiências bem distintas das que vive ou tem conhecimento nos tempos atuais. Dessa forma, restringe-se a possibilidade de contribuir para a ampliação das visões de mundo e para a percepção de processos múltiplos de transformação da História marcados por mudanças e permanências que ocorreram em temporalidades distintas, ou seja, de longa, média e curta duração. Cabe ainda chamar a atenção para outro problema: ao privilegiar o período histórico que deu início à colonização, o século XVI, o documento, reforça uma perspectiva que naturaliza a sociedade moderna capitalista. Ao atribuir à colonização e ao colonizador europeu o marco inicial, tanto da História do Brasil como a da África, o texto opera exclusões injustificáveis que impedem a compreensão das realidades históricas muito anteriores à chegada do colonizador e, neste caso, mantêm a Europa em lugar central nesse processo, fragilizando a crítica ao eurocentrismo” (ANPUH, 2016).

¹² Em dezembro de 2017, Rossieli Soares, então Ministro da Educação na Gestão Michel Temer, homologou o documento definitivo que norteava, então, a BNCC para o Ensino Médio. Os documentos das demais etapas (Educação Infantil e Fundamental) haviam sido homologadas meses antes. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em 27 de jan. de 2021.

domínios e expansões gregas na Antiguidade; assim como os significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política¹³ (BRASIL, 2017, p. 420). Tal abordagem demasiadamente “clássica” tem suscitado discussões importantes no âmbito acadêmico:

Pode-se, contudo, argumentar que na versão da BNCC, que hoje vigora, os conhecimentos referentes à Antiguidade não foram excluídos do Ensino Fundamental II. Entretanto, nela ainda impera a visão das “Grandes Civilizações antigas”, tendo a Antiguidade Clássica como “fundadora do Ocidente” e articuladora das transformações e da dinâmica do mundo antigo; uma visão que muito dista do que hoje entendemos, quer por Antiguidade Clássica, quer por “mundo antigo” como um todo. (TACLA, 2019, p. 152-153).

Analisando a BNCC, constata-se que a História da Península Ibérica na Antiguidade não contém um conteúdo próprio em seu escopo documental. Somente identificamos no documento nacional o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. Isto só reforça a importância de novas abordagens ligadas ao Ensino de História na Antiguidade; e, em especial, à História Ibérica, pois ressaltamos que estudá-la serve, principalmente, para entender a sociedade brasileira em sua trajetória socioeconômica e sociocultural. Nisso, percebe-se que a BNCC negligencia em suas normativas a formação histórica da Antiguidade ligadas à formação da Península Ibérica, retirando assim, aspectos e processos históricos de extrema relevância ao alcance dos educandos, tais como a língua latina, a romanização e as mesclas étnicas presentes no caldeirão cultural ibérico¹⁴ da Antiguidade e Medieval.

¹³ Como habilidades a serem desenvolvidas pelos educandos, a BNCC estipula as seguintes premissas acerca do Ensino de História Antiga no Brasil: (EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. Lógicas de organização política; as noções de cidadania e política na Grécia e em Roma • Domínios e expansão das culturas grega e romana; Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias (EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas (BRASIL, 2017, p. 421).

¹⁴ O Ensino de História da Península Ibérica e suas multiculturalidades vêm de encontro com os preceitos dos Parâmetros Curriculares de História-PCN, elaborados no final dos anos 1990, uma vez que eles dedicam interessantes assertivas para o Ensino de História no Ensino Fundamental. Tais indicações dizem muito a respeito da importância do estudo e conhecimento sobre a Antiguidade, pois possibilita que o educando tenha contato com culturas distintas, desenvolvendo, assim, o sentimento paulatino de alteridade. Assim, o PCN de História infere que é importante: “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles; reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço” (BRASIL, 2007, p. 33). No entanto, é

Desta forma, para entender o Brasil e alguns dos seus aspectos socioculturais, é necessário o lançamento de novos olhares sobre a Antiguidade da Península Ibérica, uma vez que diversas heranças culturais importantes desta foram herdadas pelo povo brasileiro, pois parte substancial da cultura brasileira possui sua gênese nela, já que os ibéricos foram nossos colonizadores. Assim, aspectos passados pelos povos ibéricos podem ser verificados em nossa história e cotidiano através de fenômenos socioculturais ligados ao patrimonialismo, ao compadrio e as diversas formas de subordinação social presentes nas sociedades, aspectos estes que nos ajudam a explicar o Brasil atual através do passado (FUNARI & SILVA, 2020, p. 40).

Para o melhor entendimento do processo de formação da sociedade brasileira nos seus processos de curta, média ou longa duração, torna-se necessário também que voltemos os olhos para a Península Ibérica e suas particularidades históricas. Nisso, o seu estudo deve ser percebido como um verdadeiro laboratório, no qual é possível pensar e reconhecer a enorme diversidade de formas socioculturais das experiências dos homens e mulheres ao longo dos processos históricos e da temporalidade. Tal ponto de vista auxilia os (as) alunos (as) a perceberem a realidade de forma transitória e crítica, contrastando-a com os seus modos de vida, visto que as competências de observação das persistências e mutações ao longo do tempo poder-se-á ser desenvolvida (CARVALHO, 2020, p. 20).

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O conceito de Educação não é definido numa única perspectiva, mas sim em várias vertentes, dependendo sobretudo da base psicológica de apoio ou do tipo de aprendizagem a ser ensinado e absorvido pelos educandos. Sem embargo, a Educação deve ser definida, sempre que possível, num sentido amplo e estrito. Nisso, o sentido amplo abrange a educação ao longo da vida do ser humano, enquanto o sentido estrito corresponde às ações educativas que ocorrem na sala de aula entre o professor e alunos:

Dentre as várias perspectivas da concepção de educação, evidenciamos três fundamentais cuja classificação tem como critério a forma como se dá a aprendizagem, seja ela por recepção, por autoconstrução ou por construção guiada, tais formas por sua vez se alicerçam respectivamente nas teorias psicológicas comportamentalista (Skinner), humanista (Rogers) ou psico-constitutivista (Piaget) e sócio-constitutivista (Vygotsky). Os fundamentos psicológicos da educação constituem o ponto de partida em que se deduzem uma determinada teoria de ensino e sua prática consequente, eles governam todo o processo de ensino, implicando a necessidade de “encaixar de forma justa e coerente teorias de aprendizagem e prática pedagógica (REGO, 2018, p. 39).

necessário salientar que a BNCC não revogou os PCN's. Estes, por sua vez, ainda são utilizados na construção dos currículos.

A Educação, no âmbito de sua função social na sociedade¹⁵, tem o desígnio de buscar o pleno desenvolvimento dos potenciais físicos, cognitivos e afetivos do indivíduo, capacitando-o a se tornar um cidadão participativo na sociedade que o rodeia (ZABALA, 2000, p. 25). Conseqüentemente, o objetivo do ensino incide em preparar o discente para ser capaz de dar respostas aos problemas que aparecerão em sua vida particular, social e profissional. Deste modo, espera-se que o (a) professor (a) possa desenvolver a Educação em suas mais variadas instâncias, isto é, espera-se que o educador possa entender que o ensino está cada vez mais envolvido na resolução de problemas dentro da realidade ou do mundo tangível. A Educação deve ser participativa, para que no contexto de transformação da sociedade possa ser transmutada da “educação bancária” para uma educação participativa, a qual apregoa que todos os integrantes são partes construtoras dos projetos escolares, com direitos iguais e paritários frente ao sistema (FREIRE, 1981, p.34).

No que tange à função social da Educação, o mundo atual tem apresentado um grande foco na função de formar profissionais adequados para completar as questões profissionais e mercadológicas da sociedade, com um grande caráter seletivo e focado nos conteúdos propedêuticos, em detrimento aos aspectos ligados à formação integral do aluno, sejam eles unidos aos domínios psicossociais, afetivos, criativos e outros. Há, assim, uma sobreposição dos aspectos quantitativos sob os qualitativos.

Todavia, uma das principais premissas da escola e da Educação é a de formar o cidadão em todas as suas singularidades e capacidades, com o fito de promover a formação integral dos (as) alunos (as), fazendo com que eles (as) que compreendam o mundo real que os cerca nas suas mais variadas formas e nuances. Nisso, a capacidade de uma pessoa se relacionar depende da experiência que a ela vivencia. Portanto, o espaço escolar pode ser considerado como o local central para se estabelecer relações, vínculos sociais e afetivos que potencializam o desenvolvimento de concepções sobre si mesmo e o mundo no qual está inserido (ZABALA, 2000, p. 26). A partir dessa posição ideológica acerca da finalidade da educação escolarizada, torna-se necessária uma reflexão profunda e permanente sobre como a prática em sala de aula contribui à formação do aluno, e de que forma essa contribuição pode melhorar a sua condição

¹⁵ A Constituição Federal de 1988 prevê, entre os artigos 205 a 214, o direito dos cidadãos à Educação e informa que é dever do Estado, da família e da sociedade à sua salvaguarda e proteção, com o intuito de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa e permitir o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

de cidadão¹⁶. Desta forma, se tais premissas forem perpetradas, pode-se dizer que a aprendizagem significativa está acontecendo, pois, “um modo de determinar os objetos ou finalidades da Educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos” (ZABALA, 2000, p. 27-28).

No que tange à definição de diversidade, quando falamos deste conceito no âmbito escolar, sempre nos remetemos ao ideal de proporcionar oportunidades iguais de ensino a todos os educandos no que concerne ao acesso, permanência e condições de aprendizagens na sala de aula. Desta forma, o recomendável é a busca pelo objetivo de respeitar as diferenças motoras, físicas, cognitivas e psicológicas da multiplicidade de indivíduos que as instituições de ensino têm. Entretanto, ao abordarmos as questões das diferenças ou diversidades, nós, educadores (as), devemos ter um cuidado especial para não nos remetermos somente às minorias ou às crianças com essa ou àquela necessidade especial. É necessário que o professor em seu ofício diário possa abarcar a diversidade para um conceito muito mais amplo, pois todos nós, seres humanos, apresentamos as nossas formas de pensar, raciocinar, de agir e transformar o mundo ao nosso redor. A diferença está em todos os lugares, tal como a diversidade de pensamentos, ideologias, ações e comportamentos (SOLÉ, 2009, p. 32). Logo, a diversidade pode ser observada nas distintas condições étnicas e culturais, nas desigualdades socioeconômicas e nas ações excludentes presentes na escola e que, por conseguinte, atingem os mais variados grupos sociais. Ao perceber isto, o educador poderá traçar melhores estratégias para criar um ambiente mais democrático.

No desenvolvimento educacional, outros enfoques necessitam ser observados com acuidade, tais como os esquemas de conhecimento. Estes, por sua vez, são relacionados aos conteúdos de aprendizagem tratados, tomando como ponto inicial os diversos significados e os sentidos que os alunos possuem em relação ao conteúdo exposto. Outro fator importante é o de provocar alguns desafios que levarão os nossos alunos a questioná-los e buscar superá-los, levando-se sempre em conta que essa relação pode levar o aprendizado para a direção planejada pelo proponente da atividade (ORUNBIA, 2009, p. 125). Nisso, os métodos para o trabalho em uma temática específica são extremamente relevantes no desenvolvimento autônomo do educando, já que dependendo da forma na qual o (a) professor (a) dispõe as ferramentas, incentivos e metodologia de trabalho, haverá uma maior ou menor vontade de aprender dele.

¹⁶ As pedagogias psicológicas cognitiva e humanista permitem formar pessoas autônomas, críticas e criativas, capazes de melhorar a situação em que vivem, e distinguem-se do sócio-cognitiva pelo fato desta permitir a formação de pessoas competentes que sejam também inovadoras, responsáveis e solidárias, capazes não só de melhorarem a situação em que vivem, mas ainda, de viver e conviver com as outras pessoas num ambiente de paz e de cooperação (REGO, 2018, p. 43).

Conseqüentemente, essas motivações individuais não devem ser colocadas todas em um só bojo, pois existe uma multiplicidade de diferenças entre os (as) alunos (as) dentro de uma sala de aula e/ou escola (SOLÉ, 2009, p. 36).

Destarte, é necessário inferir que o processo de aprendizagem é também motivado por um interesse e uma necessidade de saber. Desta forma, por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino. Todavia, quais são caminhos que levam a essas motivações por parte dos discentes? Um caminho que pode ser percorrido para responder a essa indagação é compreender que além dos aspectos cognitivos, o (a) professor (a) precisa perceber que no paulatino processo de aprendizagem, os aspectos afetivo-relacionais são extremamente relevantes no desempenho escolar. Ao construir os significados pessoais sobre a realidade, constrói-se também o conceito que se tem de você mesmo (autoconceito) e a estima que se professa (autoestima), características que são intimamente relacionadas ao equilíbrio pessoal (ZABALA, 1998, p. 34). O autoconceito e a autoestima influenciam nos formatos como o (a) aluno (a) constrói sua relação com os seus colegas e com o meio social em que vive. Nisso, com o conhecimento adquirido, o discente pode fazer e refazer o reconhecimento de seus conhecimentos dentro de sua dimensão afetivo-relacional. Este processo é imprescindível no processo educativo:

Para atribuir o senso necessário que nos permitirá envolvermos realmente em uma tarefa, ela nos deve parecer atraente, deve nos interessar, devemos poder perceber que ela preenche uma necessidade; essa necessidade pode funcionar então como motor da ação. Nem sempre é fácil determinar a necessidade de determinada aprendizagem: nem sempre ela está na faixa do nosso interesse (SOLÉ, 2009, p. 50-51).

Em relação à motivação para conhecer, é preciso compreender a maneira como os educandos encaram a tarefa de estudar. Desta forma, o enfoque pode ser dividido em dois caminhos completamente distintos: o enfoque profundo e o enfoque superficial. No que concerne ao enfoque profundo, o (a) aluno (a) se interessa por compreender o significado do que estuda, relacionando-os aos conteúdos já vistos anteriormente, com seus conhecimentos prévios e experiências pessoais. Já no enfoque superficial, a intenção dele (a) limita-se a realizar as tarefas de forma satisfatória, limitando-se ao que o (a) docente considera como relevante, sendo uma resposta meramente “burocrática” e não a real compreensão do conteúdo. É importante ressaltar que o enfoque com que o aluno aborda a tarefa pode variar. O enfoque profundo também pode ser definido como a abordagem em relação a uma tarefa. A inclinação dos alunos para um enfoque ou outro vai depender, dentre outros fatores, da situação de ensino na qual o discente participa. Entretanto, o enfoque profundo também pode ser trabalhado com

os alunos de modo intencional. Para isso, é preciso conhecer as características da tarefa trabalhada, o que se pretende com determinado conteúdo e a sua necessidade. Tudo isso demanda tempo, planejamento, metodologia, esforço e envolvimento pessoal (SOLÉ, 2009, p. 34).

A pesquisadora Isabel Solé ainda destaca que o (a) educador (a) ao entrar na sala de aula traz impregnado consigo essa ou àquela visão de mundo, além, é clara, da imagem de si mesmo. Posto isto, é importante inferir que estes fatores influenciam o trabalho e à sua relação com os seus estudantes. Da mesma forma, estes constroem representações sobre seus professores. Distinguir esses aspectos afetivos e relacionais é de fundamental importância para a busca de motivações e interesses pela construção de conhecimentos individuais e coletivos, tendo em vista que o autoconceito e a autoestima, aspectos ligados às representações e expectativas sobre o processo educativo e que possuem um papel mediador na aprendizagem escolar.

As interações no processo de construção de conhecimento devem, preferencialmente, ser pautadas pelo respeito, empatia e o sentimento de confiança. É a partir dessas interações sociais e das relações afetivas que se estabelecem no contexto escolar que os indivíduos transmitem experiências, saberes e se educam. Levar tais fatores em consideração é compreender o papel essencial dos aspectos afetivo-relacionais que, por conseguinte, são primordiais no processo de construção pessoal do conhecimento sobre a realidade que nos cerca. Para o educador pernambucano Paulo Freire, o desenvolvimento do currículo está vinculado às práticas sociais, políticas e econômicas, à cultura, à história das escolas e das cidades e, principalmente, à vida dos (as) professores e alunos (as), uma vez que estes aprendem juntos, compartilhando problemas e conhecimentos em busca de soluções. Isto significa que o professor deve respeitar os conhecimentos cotidianos dos estudantes, dialogando com eles para entender o que sabem sobre a vida, problematizando os acontecimentos e procurando despertar-lhes a curiosidade. Também os orienta para que tomem “as suas histórias como reflexão”. Em seus escritos, Paulo Freire disserta muito sobre a participação da sociedade, e como esta premissa é importante para que o aluno possa desenvolver suas habilidades a partir de suas visões de mundo (FREIRE, 1992, p. 240).

No tocante à concepção construtivista, a aprendizagem escolar se caracteriza como um procedimento ativo e não pode ocorrer ao acaso, mas a partir de uma metodologia esquematizada e organizada (ORUNBIA, 2009, p. 131). Outrossim, o ensino dentro da concepção construtivista precisa ser compreendido como uma ferramenta auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com este autor, a concepção

construtivista auxilia o discente na compreensão da realidade, auxiliando-o a atuar nela como sujeito construtor de sua aprendizagem e de seu lugar no mundo.

Por fim, um conceito que deve ser analisado com certa acuidade é de “ajuda ajustada”. Por “ajuda ajustada”, o ensino pode ser definido como auxiliar no processo de construção do conhecimento, devendo sempre ajustar-se a esse método de construção (ORUNBIA, 2009, p 138-139). Assim, a ajuda ajustada congrega-se em duas grandes particularidades: a primeira leva em conta os esquemas de saberes dos alunos, seus conhecimentos prévios em relação aos conteúdos a serem trabalhados e aprendidos; já a segunda particularidade defende que a ajuda ajustada preza pela proposição de problemáticas que levem os educandos a questionarem esses conhecimentos prévios, ou seja, nesta concepção não podemos ignorar isso ou aquilo que eles já sabem, porém, deve-se potencializar aquilo que eles não conhecem, não realizam ou não dominam suficientemente, incrementando a capacidade de compreensão e atuação autônoma destes, incentivando-os, assim, a superar seus limites e vencer novos desafios.

Cabe ao educador identificar aquilo que os discentes já conseguem realizar sozinhos e quais serão os desafios que podem provocar progressos na aprendizagem. Entende-se que os afazeres muito “simples”, ou seja, os que eles já dominam, não lhe ocasionam mais desafios, não os provocam para querer melhorar e, conseqüentemente, evoluírem. As tarefas para as quais não tem condições mínimas de fazer, por não ter pistas ou caminhos de onde partir podem ser contraproducentes.

Nesse ínterim, promover o intercâmbio entre os (as) alunos (as) para resolver problemas é uma tática fundamental no processo de Ensino-Aprendizagem, segundo a teoria vygotskyniana¹⁷, pois é na interação social que o aprendizado se torna mais sistêmico e construtivo.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1984, p. 101).

¹⁷ Lev Semyonovich Vygotsky nasceu em Orsha, na Bielo-Rússia, em 5 de novembro de 1896. Faleceu em Moscou, Capital da URSS, em 1934. Realizou investigações nas áreas do Direito, Medicina, Psicologia, Arte, Epistemologia, Educação etc. Seus escritos sobre a Educação Construtivista compõem um rico acervo de pesquisa sobre os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que têm sido constantemente utilizados em pesquisas acadêmicas/científicas ligadas à História, Educação, Sociologia, Educação etc. desde a década de 1960.

Portanto, diante do exposto podemos inferir que a construção processual de Educação proveitosa se constitui numa ideologia que versa guiar os indivíduos para certo estado de autonomia, de espírito crítico, criativo, responsável e solidário, conferindo a eles diversas competências, tais como: aptidões na solução de problemas, vida harmônica em sociedade e desenvolvimento laboral e intelectual. O processo de ensino-aprendizagem deve ser dialógico, democrático e passível no que concerne às possibilidades de desenvolvimento de novos saberes entre professores (as) e estudantes. Assim, espera-se estes processos elencados proporcionem uma formação humana ampla e crítica, que fomente o desenvolvimento e a apropriação de os saberes produzidos histórico e socialmente, promovendo novos conhecimentos pelos (as) e para os (as) estudantes e educadores (as). Neste contexto, almeja-se uma Educação que leve o educando a compreender à sua própria realidade, situar-se nela, interpretá-la e contribuir para sua transformação. E que também tenha a intenção de formar homens, mulheres, meninos e meninas comprometidos com a construção de uma nova sociedade – mais justa, democrática e igualitária.

2.5 OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As novas tecnologias da informação e comunicação desenvolveram uma transformação significativa na forma como as pessoas se relacionam, ampliando as diversas atividades do dia a dia. O computador e a Internet¹⁸ surgem como ferramentas inovadoras, capazes de proporcionar novas formas de comunicação, aprendizado e interação, pois diminuem as distâncias e interligam os espaços geográficos dos mais diferentes ambientes. Em face do contexto atual e a utilização de Objetos de Aprendizagem digitais, o processo de ensino-aprendizagem tem passado por mudanças nas formas de como as pessoas aprendem e se comunicam:

[...] atualmente os professores têm um grande desafio, pois com as novas situações de aprendizagem, os alunos já chegam às escolas com uma quantidade de informações, apesar de que isso não garante uma base para o conhecimento. Logo, o professor precisa ser capaz de recriar e planejar suas aulas mediadas pelas tecnologias,

¹⁸ Com a existência dos O.As, o processo de ensino aprendizagem pode de se tornar mais centrado no estudante e, até certo ponto, mais individualizado. Tal situação pode ser ilustrada da seguinte forma: se possível, imagine um conteúdo que está sendo explorado por meio de uma plataforma de EaD com diferentes recursos. Assim, se um estudante aprende melhor ouvindo, ele pode usar o *podcast* que foi disponibilizado, enquanto outro, que aprende mais quando tem a chance de manipular, executar algo no mundo real, pode usar um simulador indicado pelo ambiente. Assim, o O.A pode se tornar uma estratégia poderosa para dar suporte à aprendizagem de todos os alunos (REBOUÇAS *et. al.* 2021, p. 04).

promovendo uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e interativa (FREITAS JUNIOR, 2013, p. 766)

Os professores de História em muitas vezes têm se deparado no difícil trabalho de justificar a importância do estudo de conceitos, períodos e processos históricos em sala de aula, pois os educandos lançam mão de muitos questionamentos sobre a relevância de aprender sobre certas temáticas que eles não vivenciaram e, também, sobre coisas do passado que estão tão distantes espacialmente e temporalmente do cotidiano (AREND *et al*, 2015, p. 560). Para isso, torna-se necessário que o docente seja um mediador do conteúdo escolar, isto é, um facilitador, e transplante esse conteúdo para momentos ou situações da atualidade. Nisso, o docente necessita aproximar o conhecimento do passado com a realidade do (a) aluno (a); porém, sem cometer anacronismos. “O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietam no presente (caso contrário, estudar a História fica sem sentido). Portanto, as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo compromisso: com o passado e o presente” (PINSKY, 2013, p. 23).

Portanto, sempre devemos ter em mente que nosso desenvolvimento profissional deve estar a par dos diferentes aspectos afetivos-relacionais de nossos alunos, pois tais premissas interferem decisivamente no processo de assimilação de conhecimentos e experiências. Para o êxito da aprendizagem, torna-se necessário uma pedagogia que leve o discente gostar de aprender, isto é, “aprender a aprender”. E o Objeto de Aprendizagem necessita levar esta premissa com acuidade. Além disso, em nosso ofício como professores/mediadores é necessário que possamos reconhecer que as diferentes diversidades presentes dentro de uma sala de aula são primordiais no objetivo de uma educação construtivista. Um bom O.A deve basear-se nessa proposição.

Atualmente, o uso e desenvolvimento dos Objetos de Aprendizagem apresenta-se como uma importante ferramenta de aprendizagem, uma vez que pode ser utilizada para o ensino de uma imensa diversidade de conteúdos e na revisão de conceitos. Nesse ínterim, a metodologia com a qual o O.A é utilizado será um importante determinante se a sua adoção pode ou não levar o discente ao desenvolvimento da curiosidade, da criticidade e da vontade de “aprender a aprender”. A flexibilidade e possibilidade de reutilização são algumas das características que se espera de um O.A, pois facilitam a disseminação do conhecimento, assim como seu avanço técnico. Como em qualquer planejamento de aula, a adequada seleção de um O.A para uso em atividade didática fica definida a partir do objetivo que o proponente pretende alcançar na aprendizagem de um determinado conteúdo (TAROUCO *et al*, 2014, p. 12).

Os O.As também nos dão uma ampla gama de aplicabilidade, pois podem ser criados em qualquer mídia ou formato, podendo ser simples como uma animação ou mesmo uma apresentação de slides ou, ainda, serem imbuídos de mais complexidade, tal como uma simulação ou *game*. Usualmente, são criados em módulos que podem ser reusados em diferentes contextos e/ou em outra disciplina.

O conceito de Objeto de Aprendizagem não é de fácil definição. Sua aceção surge de acordo com uma concepção própria dos autores acerca da utilidade e importância do Objeto para o ensino, e sua aprendizagem varia de acordo com a abordagem proposta e os aspectos que estão associados ao seu uso educacional. Acerca disso, um O.A pode ser definido como “[...] qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem¹⁹” (WILEY, 2002, p.15). Essa definição congrega palavras como: “reusado”, “digital”, “recurso”, “aprendizagem”, conforme nos apresenta o Comitê de Padrão de Tecnologia da Aprendizagem (*Learning Technology Standard Committee – LTSC*). Tal comitê reforça este importante atributo de “intencionalidade” ao assumir uma posição crítica quanto à produção e difusão de alguns recursos digitais, que, sem embargo, têm sido mencionados como “Objetos de Aprendizagem”, mas que servem somente para algumas atividades de ensino *on-line*. É importante inferir que seguindo o mesmo critério, frequentemente, diversas figuras decorativas são usadas apenas como simples apêndices, mas em dado momento também recebem a alcunha de Objeto de Aprendizagem.

Para explicar um O.A, Wiley²⁰ utiliza a metáfora de um átomo, ou seja, um elemento pequeno que pode ser combinado e recombinado com outros elementos, formando um maior e diferente (WILEY, 2000, p. 121). Em outras palavras, cada Objeto de Aprendizagem pode se constituir em um módulo com um conteúdo autoexplicativo, que faz sentido e é autossuficiente sem a necessidade de quaisquer outros complementos. Na Física, sabe-se que um átomo não pode ser recombinado com qualquer outro tipo de átomo. Tal lei também é válida para os O.As,

¹⁹ Desde o surgimento desta nomenclatura, percebe-se que várias definições sobre O.A foram sendo construídas ao longo dos anos. Portanto, é comum a definição de que um OA pode ser caracterizado como um recurso digital, disponibilizado na *web* e que pode ser (re) utilizado para promover a aprendizagem de um conteúdo específico. Nota do autor.

²⁰ Todavia, em contraponto a Wiley (2000), Koohang e Harman (2007) apresentam uma definição mais abrangente e diferente para os O.As. Os autores consideram os O.As como instrumentos que não são exclusivamente digitais, e que podem ser reusados e customizadas para alcançar objetivos educacionais particulares. Já Tarouco *et al.* afirma que do ponto de vista educacional, é vantajoso tratar o Objeto de Aprendizagem como diretriz instrucional ou como uma montagem recombinante de ferramentas educacionais que aumentem o repertório pedagógico do professor ou do curso, por ser construído a partir de unidades de conteúdo menores (de maior granularidade) (TAROUCO, 2014, p. 25).

já que eles necessitam estar dentro do mesmo contexto, abrangendo conteúdos que se relacionam e dialoguem entre si.

Desta forma, as definições de Objetos de Aprendizagem coincidem em algumas partes, entretanto, é deveras importante que o (a) professor (a) adote o conceito adequado de acordo com o objetivo que se pretende alcançar no processo de ensino-aprendizagem. Quando bem utilizados, os O.As podem ser grandes aliados do processo educativo. Para isso, é necessário que o (a) educador (a) tenha clareza dos objetivos que deseja alcançar e, em seguida, pesquise, selecione e defina boas estratégias de utilização dos O.As em suas aulas, de forma a atender aos seus desígnios traçados inicialmente. Assim, “tudo começa com um bom planejamento” (BRAGA *et al.*, 2015, p. 54).

Desta maneira, ao explorar os diversos O.As, é importante observar que alguns possibilitarão uma maior interação que outros. Porém, um fator considerável é que o docente tenha total clareza dos objetivos de aprendizagem que pretende alcançar. “Tendo esta clareza, saberá escolher adequadamente o O.A que o apoiará ou até possibilitará por completo o alcance dos objetivos previstos” (BRAGA *et al.*, 2015, p.12).

Uma vantagem do uso de O.As é a possibilidade de que o discente realize tentativas de construção de hipóteses ou estratégias para a solução de um dado problema, podendo obter *feedback* do computador que o auxilia na correção dessas estratégias, e tendo o (a) professor (a) como mediador dos conhecimentos embutidos no objeto.

Um objeto de aprendizagem é concebido como uma visão panorâmica de um especialista sobre um determinado tema, consistindo em um texto explanatório; material para leitura mais aprofundada, e atividades nas quais o aprendiz possa vivenciar uma experiência com o assunto. Define-se objeto de aprendizagem como um recurso (ou ferramenta cognitiva) auto consistente do processo ensino-aprendizagem, isto é, não depende (ou não faz referência) de outros objetos de aprendizagem para fazer sentido. Ele se inicia com a suposição de determinado conhecimento prévio do aluno, claramente explicitada, e desenvolve um conteúdo sem fazer referências a outros tópicos correlatos (TAVARES, 2010, p. 13).

As principais características constitutivas dos Objetos de Aprendizagem são a granularidade e reusabilidade. Quando eles são construídos com esses atributos, uma disciplina escolar ou acadêmica pode ser organizada com Objetos de Aprendizagem de diversos artifícios. “Em um grão (semente) temos todas as informações relacionadas a árvore que ela irá se transformar” (TAVARES, 2010, p. 16). Nesse sentido, granular significa refinar a menor porção com todas as informações relevantes de um todo. E reutilizável pode ser definido como a capacidade de causar interesse para ser usado novamente na mesma área ou em outras ciências.

É uma característica primordial para um O.A de qualidade a capacidade de que ele possa ser posteriormente reutilizado. Quando um material instrucional é granular, ele é construído com as características essenciais de determinado conteúdo. Entretanto, se ele é reutilizável²¹, as características essenciais do material são apresentadas de tal modo a evitar especificidades, com o modo de ser o mais integrado possível. Em outras palavras, um Objeto de Aprendizagem deve ser construído através das características essenciais de um tema, mas sem renunciar a metodologias com enfoques inclusivos, com o fim de manter o seu reuso (TAVARES, 2010, p. 13).

Cabe ao docente, ao se decidir utilizar um O.A em sua aula, não se deixar levar pelo fascínio que tal tecnologia educacional possa gerar devido a elementos estéticos e/ou de entretenimento. O foco deve sempre ser empregado na pertinência pedagógica de seu uso. Deste modo, os objetivos educacionais de um O.A devem estar claros e definidos para o docente. Devem também estar alinhados com a proposta de aula a ser desenvolvida. Se os estímulos e motivações do recurso digital em análise estiverem atrelados aos aspectos pedagógicos, melhor. Mas não se pode colocá-los em primeiro lugar, em detrimento do contexto e das especificidades da turma na qual ele será explorado. Além do que, um O.A, *per si*, ou qualquer tecnologia educacional que seja, não é capaz de promover mudanças no ensino e na aprendizagem sem um bom planejamento e execução. Por isso, justamente, o professor deve manter-se onisciente das possibilidades e limitações do uso dessa dos O.As de acordo com essa ou àquela turma. Inclusive, esta diretriz é pedra de toque das limitações que poderão vir a ocorrer no uso do recurso (REBOUÇAS *et al.* 2021, p. 05).

Fazemos esse alerta, pois muitos O.As, por serem multimidiáticos geralmente interativos, dinâmicos e lúdicos, causam um sentimento de “encantamento” à primeira vista. Isso faz com que alguns professores queiram colocá-los em prática com os alunos imediatamente após conhecerem o O.A. Quando assim o fazem, há um alto risco de ocasionar em frustração com os resultados ruins ou aquém das expectativas geradas. Embora aqueles elementos sejam relevantes para um melhor *design* do OA, isso não implica em dizer que são essenciais para a qualidade da situação pedagógica. Antes de tudo é fundamental analisar como o OA explora os conceitos que o professor deseja trabalhar, que tipo de atividade proporciona ao aluno, como o recurso se encaixa com a aula que foi planejada e a viabilidade de sua utilização na prática pedagógica, seja a partir de dispositivos disponíveis na escola ou mesmo na casa do

²¹ A reusabilidade de um OA é o que permite que ele possa ser utilizado em diversos contextos ou situações de aprendizagem. Desta forma, para projetar um O.A reusável, é importante que o professor observe a sua granularidade, ou seja, que observa os aspectos que estão relacionados ao seu tamanho (a quantidade de conteúdos explorados, atividades ou recursos que o O.A oferece, por exemplo). Se objetos de aprendizagem tiverem granularidade muito elevada (como um curso completo em Ead, por exemplo), fica mais difícil reusá-los. Para aumentarem as chances de reuso de um O.A, é importante também pensar na sua modularidade, ou seja, no quão fácil é seccioná-lo em componentes que possam ser reutilizados e recombinaados em outros contextos (REBOUÇAS *et al.*, 2021, p.07)

aprendiz. Os critérios de classificação que apresentamos na seção anterior ajudam a analisar alguns desses aspectos (REBOUÇAS *et al.*, 2021, p. 06)..

Consequentemente, percebe-se que os O.As constituem-se como recursos pedagógicos inovadores, capazes de melhor envolver os alunos na participação em atividades criativas e desafiadoras, possibilitando a fixação de conceitos e a construção de novos saberes. A utilização destas ferramentas pedagógicas na Educação Básica, principalmente nas escolas da rede pública de ensino, é capaz de tornar as diferenças da inclusão digital mais diminutas, contribuindo à formação de sujeitos críticos e preparados para os desafios estudantis, sociais e laborais do futuro.

2.6 CARACTERIZAÇÃO GERAL DO O.A: ENTRE ARMAS E RAZZIAS: A GUERRA COMO IDENTIDADE CULTURAL PARA OS LUSITANOS DA ANTIGA HISPANIA

Em nossa pesquisa para o Programa de Mestrado Profissional em História Ibérica-PPGHI, da Unifal/MG, trabalhamos a seguinte temática: “Entre armas e *razzias*: a guerra como identidade cultural para os lusitanos da Antiga *Hispania*”. O escopo do trabalho visa abordar parte do processo de conquista romana na Antiga Península Ibérica, assim como a resistência dos lusitanos a esse processo. Tal investigação também versa sobre a estreita relação que o povo lusitano tinha com a guerra, já que ela fazia parte de suas vivências e experiências. Para isso, utilizaremos o gerador de conteúdo *Web-Xerte*²². À vista disso, desenvolvemos um objeto educacional onde os docentes apresentarão o tema aos seus educandos. Estes, por sua vez, terão acesso a textos, infográficos, imagens, mapas, vídeos, jogos e atividades avaliativas sobre esse relevante tema. Ao longo dos textos, descreveremos parte de seu funcionamento e objetivos metodológicos.

Sem embargo, salienta-se que estas ferramentas educacionais serão disponibilizadas e poderão ser realizadas com a mediação do professor no laboratório de informática da escola. Também será disponibilizada no repositório digital de ferramentas digitais e dissertações do Programa de Mestrado em História Ibérica, para acesso livre a qualquer cidadão (ã). A atividade poderá ser acessada por computadores em modo *off-line*, pois entende-se que em muitos estabelecimentos de ensino as conexões de internet não são tão mais satisfatórias.

²² O *Xerte* é um software de código aberto que visa a criação de objetos de aprendizagem. É desenvolvido pela University of Nottingham, do Reino Unido, e pode ser baixado gratuitamente no site da comunidade *Xerte*. O Projeto *Xerte* visa fornecer *software* gratuito de alta qualidade para educadores em todo o mundo e construir uma comunidade global de usuários e desenvolvedores. Fonte: <https://www.xerte.org.uk/index.php/en/>. Acesso em 19 de fev. de 2021.

Neste contexto, nosso O.A almeja ampliar o horizonte do discente para o contexto históricos das Guerras Lusitanas. Como objetivos específicos, buscou-se relacionar os diversos significados que a guerra possuía na construção das relações socioeconômicas dos lusitanos; a compreensão dos rituais e as singularidades que a atividade guerreira trazia para eles e a e quais eram os principais elementos que fizeram com que cultura guerreira lusitana se tornasse um significativo instrumento para a contenção e resistência militar frente ao invasor romano. Aliando as pesquisas materiais às fontes textuais, pretende-se levar o discente a um paulatino processo de desenvolvimento das qualidades de análise, síntese e a identificação das relações entre passado e presente, ou seja, “das relações entre as atuais necessidades da sociedade contemporânea e o conhecimento histórico a ser veiculado pelas propostas curriculares” (BITENCOURT, 2004, p. 16).

A caracterização de um O.A envolve dois principais aspectos: primeiro, a sua tipologia, que servirá para que o proponente descreva os tipos de mídias digitais em que ele será gerado, ou seja, se é um vídeo, uma animação, um texto, um gráfico, se possui som, entre outros; o segundo ponto é sobre a necessidade acerca da problematização pedagógica do O.A, que é nada mais nada menos do que a descrição da dificuldade que o O.A pretende auxiliar, tais como o baixo rendimento dos alunos em determinado tópico ou a dificuldade em realizar os exercícios propostos (BRAGA *et al*, 2015, p. 59)

É preferível que o O.A deva vir acompanhado de uma reflexão do ato de ensinar, além de estar agregado ao planejamento didático-pedagógico. Caso isso não ocorra, o O.A pode ser considerado um elemento estranho, desprovido de sentido no processo de ensino-aprendizagem:

Nesse sentido, a grande importância da etapa de contextualização é refletir e agregar a parte pedagógica ao OA que será concebido. Quanto mais associados estiverem o conhecimento escolar e os contextos presentes na vida do estudante, mais o conhecimento terá significado. Portanto, é mesmo importante que se faça uma análise contextual para se desenvolver a contextualização pedagógica de um objeto de aprendizagem (BRAGA *et al*, 2015, p. 59).

No que concerne à motivação de aprender um assunto novo ou uma ferramenta nova, percebe-se que os alunos geralmente apresentam algumas dificuldades na forma de interagir com as O.As em suas rotinas de aprendizagem. Contudo, essa problemática origina-se, em grande parte, nos maus usos das abordagens tradicionais que em muitos casos têm levado os educandos a apresentar dificuldades de assimilação dos conteúdos.

É esperado que no trabalho de envolvimento com os alunos, o O.A se caracterize como possuidor de um enfoque profundo. Para isso, é necessário que tomemos cuidado para que essas mesmas atividades não sejam meramente estigmatizadas como “burocráticas” e “decorativas”,

mas que tragam propostas de ensino pautadas no desenvolvimento cognitivo dos educandos. Abordar uma temática - que no caso é a História da Antiga Península Ibérica -, a qual muitas vezes não é aprofundada nas diretrizes educacionais nacionais, é um grande desafio, visto que tal recorte histórico temporal sempre foi pouco abordado nos programas de ensino governamentais.

2.7 POR DENTRO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM: ENTRE ARMAS E RAZIAS: A GUERRA COMO IDENTIDADE CULTURAL PARA OS LUSITANOS DA ANTIGA HISPANIA

A História é Ciência estuda e investiga a ação da humanidade no tempo e no espaço. É o olhar no passado que nos faz pensar sobre o presente e planejar melhor o nosso futuro. Assim sendo, conhecer a história constitui-se como um importante fator para a ressignificação das experiências, preservação dos saberes ancestrais, valorização das diferentes memórias, enaltecimento das diferentes narrativas e atores históricos. Além disso, a História auxilia na construção da identidade local e do senso crítico. Esses fatores contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade consciente de sua realidade, de seus aspectos culturais, políticos e socioeconômicos. Deste modo: “pensar o passado não deve ser compreendido como exercício de saudosismo, mera curiosidade ou preocupação erudita. O passado não é algo morto: nele estão as raízes do presente. É compreendendo o passado que podemos dar sentido ao presente e elaborar o futuro” (ARANHA, 1989, p. 12). O saber histórico deve ser instrumento de reflexão e não como conjunto de elementos a serem citados, o que requer como objeto não o fato isolado e, sim, a trama de que este faz parte.

A escola deve estar a serviço da construção de uma sociedade que garanta uma vida plena de possibilidades de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, ético e estético para todas as crianças, jovens e adultos. Estes, por sua vez, devem sempre mostrar-se instigados a superar desafios cada vez maiores em um mundo que atravessa grandes mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais.

E, dentro da nossa sociedade hodierna, surge uma indagação: como ensinar História em um mundo cada vez mais digital? O nosso cotidiano tem se tornado dependente da tecnologia, especialmente de computadores, *smartphones* e da internet. Desta forma, pode-se induzir que o espaço escolar não está inerte ao que acontece ao seu redor. Assim sendo, verifica-se a necessidade de melhorar a prática de ensino-aprendizagem dentro de um cenário de ambientes virtuais e redes. Objetivando transformar o Ensino de História Ibérica na Antiguidade num ambiente mais atrativo para os educandos que vivem conectados na maior parte do tempo,

pensamos em incluir meios tecnológicos nas aulas; porém, não em atividades nas quais os alunos continuassem passivos na construção do saber, mas em uma atividade que eles participassem ativamente da construção de seus conhecimentos. Assim, para o êxito de um bom Objeto de Aprendizagem, é necessário que este: “deva ser capaz de mostrar ao aluno o Objetivo do Aprendizado a que se propõe. Sendo esse objetivo alinhado às metas de aprendizagem e características dos alunos. É desejável que o O.A forneça *feedback* suficiente para facilitar o aprendizado do aluno” (BRAGA *et al.*, 2012, p. 92). Esta é uma das principais premissas de nosso O.A.

No caso do uso dos Objetos de Aprendizagem, devemos estar atentos se a prática e a metodologia aplicadas estão contribuindo para o desenvolvimento paulatino de uma aprendizagem significativa. Abaixo, seguem as principais características do O.A: “Entre armas e *razzias*: a guerra como identidade cultural para os lusitanos da Antiga *Hispania*”, com o desígnio de auxiliar o (a) docente na elaboração de um plano de aula sobre a temática. A partir isto, ele (a) poderá instigar os seus educandos no processo de elaboração de suas próprias significações e entendimentos sobre o tema, seguindo, assim, as proposições da BNCC, uma vez que elas estabelecem que o aluno desenvolva as habilidades de “(...) reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias” (BRASIL, 2017, p. 416).

2.7.1 Navegabilidade e acessibilidade

Para manejar a plataforma, o (a) estudante utilizará o teclado e mouse do computador. Não serão necessários conhecimentos profundos em informática, haja visto que o O.A possui uma boa interface de interação e navegabilidade. Como forma de melhorar a acessibilidade, inserimos áudios nas lâminas, com o objetivo de melhorar o entendimento e auxiliar os educandos que possuem certa dificuldade de leitura ou visibilidade. Para isso, recomenda-se que eles estejam usando um fone de ouvido.

Nesse ínterim, é importante salientar que o menu de navegação de nosso O.A é bastante simples. Os botões de acesso podem ser acessados utilizando-se do mouse ou da tela *touchscreen* do *tablet*. Na barra inferior do O.A, é só seguir as setas de navegação. Todavia, nos exercícios, torna-se necessário que se utilize o teclado físico e/ou digital, pois frases e palavras devem ser encaixadas nas lições propostas pelo O.A.

Figura 01 - Contextualização da temática no O.A



Fonte: autor (2021)

Grande parte do êxito de um O.A é justamente a capacidade que ele tem para ser indexado e armazenado. Isto nos auxilia de maneira decisiva na busca pela facilidade de ser encontrado e instalado pelos proponentes da atividade. Seguindo esse pressuposto, o O.A desenvolvido possui pouca dificuldade para instalação nos computadores e/ou *tablets*, já que o arquivo é de fácil execução, não necessitando de grandes habilidades na área da informática. Ademais, o O.A pode ser enviado via *e-mail* ou mesmo armazenado em um *pen-drive* para posterior instalação.

2.7.2 Metodologia de aplicação

O público alvo da proposta pedagógica compõe-se de alunos do Ensino Fundamental II, do Sexto Ano, com idade entre 10 a 11 anos. Já a respeito da ementa do O.A, pretendemos trabalhar os seguintes tópicos: processo de conquista romana na Península Ibérica; as Guerras Lusitanas (155-139 a.C); a Cultura guerreira lusitana e a liderança do chefe guerreiro lusitano Viriato durante esses conflitos (147-139 a. C). Entretanto, alguns conteúdos factuais serão abordados, tais como: cultura guerreira, bandoleirismo, estratégias militares e a expansão militar da República romana.

Figura 02 - Objetivos do Objeto de Aprendizagem



Fonte: autor (2021)

No que tange ao planejamento de execução do Objeto de Aprendizagem, sugere-se que o (a) docente o apresente aos estudantes de forma presencial, com cada discente (ou duplas) utilizando-se do computador ou *tablet*. Almeja-se exibir a temática em 3 (três) aulas, com a seguinte programação: nas duas primeiras aulas, o (a) professor (a) apresente o processo de conquista da Península Ibérica na Antiguidade no laboratório de informática da instituição escolar, onde acessará o O.A: “Entre armas e *razzias*: a guerra como identidade cultural para os lusitanos da Antiga *Hispania*”, onde o profissional fará a mediação. É preferível que o Objeto de Aprendizagem já esteja previamente instalado no equipamento a ser utilizado. Na última aula, pretende-se realizar um debate sobre as relações socioeconômicas que a atividade guerreira estabelecia na identidade do povo lusitano, com o fito de fixar os conteúdos trabalhados ao longo do curso. A partir disso, espera-se que os alunos criem e desenvolvam sua formulação de conceitos e análises do que fora trabalhado. Por fim, eles apresentarão suas conclusões a partir da entrega de um pequeno texto manuscrito de 15 linhas, feito em duplas ou solo.

Não é tarefa obrigatória construir um O.A que contenha todas as características de qualidade. No entanto, a adoção de uma metodologia adequada pode conduzir à produção deste com maior número de características desejáveis. Quanto maior o número de atributos contidos nele, maior será a possibilidade do seu reuso e, possivelmente, mais eficiente será o aprendizado a que ele se destina (BRAGA *et al.*, 2012, p. 100). Em algumas partes de nosso Objeto, utilizaremos alguns mapas interativos, que buscam o desenvolvimento da leitura, reconhecimento, interpretação e análise de conceitos geográficos presentes nos mapas (escalas,

hidrografia, toponímia, entre outros). Dentro dessa premissa, espera-se que possamos apresentar a localização geográfica do povo lusitano frente ao “caldeirão” cultural da Antiga *Hispania*. Tal assunção vem ao encontro com os ditames da BNCC, já que a Base preconiza que o uso de mapas é grande valia, pois a identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente seja ordenada de forma cronológica, e sempre que possível o docente possa localizar os conteúdos abordados no espaço geográfico (BRASIL, 2017, p. 416). Sobremaneira, espera-se que tais ferramentas possam auxiliar o discente no processo de decodificação de signos e comparações entre mapas, escalas e realidades distintas.

Figura 03 - Mapa interativo da Antiga Península Ibérica



Fonte: autor (2021)

Em outra lâmina apresentaremos exercícios de múltipla escolha. Entretanto, é importante dissertar que tais atividades contam com uma espécie de *feedback*, possibilitando que o educando possa verificar o que acertou ou errou. A partir desta interação, buscar-se-á um diálogo construtivo entre os conteúdos e o que foi aprendido, possibilitando, assim, uma melhor memorização e consolidação dos conteúdos trabalhados.

Figura 04 - Exercícios de múltipla escolha presentes no Objeto de Aprendizagem



Fonte: autor (2021)

2.7.3 Reusabilidade

O tópico que aborda sobre o sentido cultural da guerra desenvolvido pelos lusitanos poderá ser utilizado de maneira interdisciplinar com disciplina de Sociologia. Isto porque o ato de respeitar as diferenças culturais entre os povos e o processo de desconstrução das opiniões concebidas pelo senso comum são temas ligados à História e à Sociologia. Dentro desta premissa, é importante salientar que o Objeto de aprendizagem que estamos desenvolvendo visa também a possibilidade da construção de conceitos aos discentes que, paulatinamente, poderão ser aplicados em sua formação contínua como cidadãos. Um desses conceitos diz respeito à alteridade cultural, que é justamente o respeito por culturas distintas e a capacidade de perceber que os costumes são diferentes porque os seres humanos têm vivências díspares no que concerne às condições socioeconômicas, ambientais, climáticas, recursos minerais, hídricas, entre outros fatores, nos quais em que viveram ou vivenciam. Esses temas buscarão trazer uma intersecção entre as diferentes ciências, atribuindo valores e conceitos que são tão raros à História e à Sociologia.

O discente é levado a investigar e estrutura e a informação dada, utilizando como pano de fundo as diferenças que ele mesmo concebe em sua realidade circundante. Assim, ao analisar as distintas parcelas da vida de seus antepassados para extrair informação sobre seus costumes, modo de vida, sociedades, crenças etc., é levado a buscar o progressivo processo de respeito

das diferenças culturais entre os povos, cujo fim é o de desconstruir as opiniões concebidas pelo senso comum.

Figura 05 - Atividade sobre as relações socioeconômicas provocadas pela guerra entre os lusitanos



Fonte: autor (2021)

2.7.4 Interatividade

A interatividade pode ser definida como a capacidade de que um O.A tem de permitir que o discente interaja com o conteúdo ou o conceito abordado por ele. Desta forma, uma possibilidade de interação dos O.As é por meio da leitura visual de textos, figuras, gráficos e animações. Outra forma possível é por meio de áudios com certa explicação e/ou contextualização do assunto. Todavia, é importante salientar que determinado O.A pode apresentar outros níveis mais altos de interação, fazendo com que (a) aluno (a) se torne ainda mais ativo (a) no processo de aprendizagem, ou seja, que (re)construa seus conhecimentos por meio de suas ações.

Outro importante aspecto na apresentação do nosso O.A é o da utilização de imagens construídas a partir das descobertas arqueológicas e baseadas na historiografia. Com essas imagens, espera-se que os alunos possam observar, comparar e estabelecer conceitos sobre a extensa cultura material deixada pelos lusitanos. Tais imagens servirão para ilustrar ao discente que o estudo da História está também alicerçado no uso e análise das mais variadas fontes históricas, pois esta é uma temática que lhes é apresentada no primeiro ano do Fundamental II (6ª Série), segundo a BNCC. Ao apresentar a cultura material aos educandos, espera-se que no

momento em que estes observarem as diferentes fontes que o historiador usa para construir a Escrita da História, eles possam comparar e realizar anotações sobre a relação dessa cultura material com os aspectos sociais apresentados durante o O.A. Nesse ínterim, a apresentação da cultura material dos lusitanos também segue uma das premissas da BNCC de História, pois o documento preza:

Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens (BRASIL, 2017, p. 416).

Figura 06 - Imagens relacionadas às evidências arqueológicas dos lusitanos

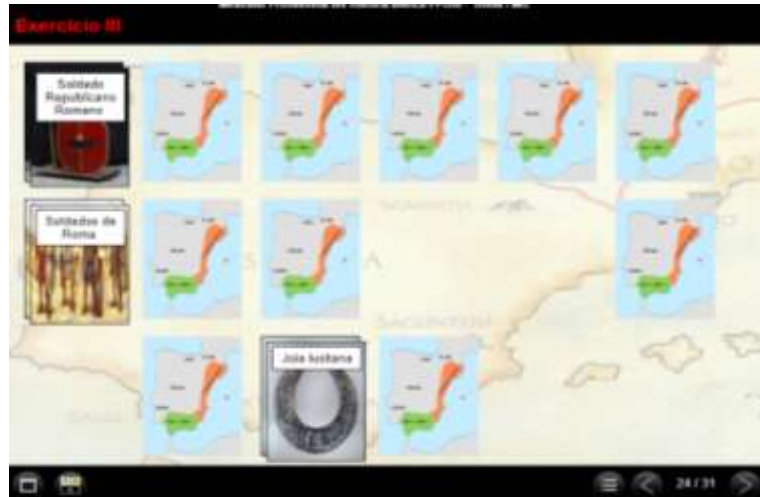


Fonte: autor (2021)

Como ferramenta pedagógica para a busca de novas formas de interação e assimilação, os usos de diferentes tipologias de jogos educativos têm apresentado certo aumento no interesse por parte dos discentes. Essa interação mais abrangente pode ser alcançada por meio de atividades que contenham jogos de memória, de adivinhação, de lógica, *quizzes* e afins, com os quais o (a) docente institui momentos de descontração com suas turmas, estimulando nelas a paulatina competência para criarem seus próprios conceitos, além de ajudá-las a elevar sua criatividade para resolver problemas. Nesse caso, o “jogo educativo é uma atividade de aprendizagem inovadora, na qual as características do ensino apoiado em computador e as estratégias de jogo são integradas para alcançar um objetivo educacional específico” (STAHL, 2002, p. 25). Entretanto, é imprescindível que o (a) educador (a) conheça bem o jogo que vai aplicar, de modo que o auxilie realmente em seus propósitos de ensino-aprendizagem, e não

ficando como uma mera “distração”. Sendo assim, alguns jogos estarão presentes no O.A desenvolvido, tal como o “jogo da forca” e o “jogo da memória”, onde a intenção principal é trazer os aspectos ligados à construção do conhecimento, mas ligados à interação, à ludicidade e à cooperação entre os discentes.

Figura 07 - Jogo da memória com imagens relacionadas às Guerras Lusitanas



Fonte: autor (2021)

A principal dificuldade na construção deste Objeto de Aprendizagem foi a de projetar e estabelecer as diferentes características de como o objeto de estudo será trabalhado e, conseqüentemente, construído. Portanto, para uma boa efetividade do O.A, torna-se necessário que vários questionamentos deverão ocorrer durante a fase de construção dos conteúdos a serem aprendidos. Todavia, à medida que os tópicos sejam desenvolvidos pelo professor, uma linha de ação, raciocínio, e de relação entre os objetivos começa a ser esmiuçada e construída, sendo esse um fator primordial para o aperfeiçoamento da atividade docente.

Resumidamente, o O.A que desenvolvemos pode ser definido como uma abordagem na qual o educando terá contato com textos, jogos, imagens e atividades, que buscam auxiliá-lo no desenvolvimento cognitivo, criativo e autônomo. Com o objetivo de dar um maior aporte teórico-conceitual acerca de nosso Objeto de Aprendizagem, apresentaremos, nos próximos capítulos, os seguintes temas: conceituações acerca da guerra, as Guerras Lusitanas e a atividade bélica como importante elo identitário para os antigos lusitanos. Tais elementos ajudarão os (as) educadores (as) na consolidação dos conhecimentos teóricos e na melhoria na utilização do Objeto apresentado.

3 APONTAMENTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS SOBRE A GUERRA

3.1 A GUERRA COMO FENÔMENO SOCIOCULTURAL

É notório que as guerras²³ marcam a história da humanidade, pois elas expõem a natureza e os conflitos humanos de forma extrema e violenta. Quando começam, só é possível afirmar que muitos morrerão. As guerras transformaram - e ainda transformam - a história da humanidade ao longo dos milênios. “Não há, provavelmente, sociedade que não tenha sido confrontada com a guerra, quer se trate de conflitos internos momentaneamente levados aos paroxismos, quer se trate de agressões vindas de fora” (CORVISIER, 1999, p. 233). Dentro da Antropologia, a guerra é considerada um fenômeno social, pois o crescente interesse de antropólogos pelo estudo da violência e da coerção fez com este fenômeno passasse a ser melhor observado como um tema gerador de grandes transformações das relações sociais dentro de determinada comunidade, além é claro, de ser fomentador de diversos contatos intercomunitários. Assim, a guerra também pode ser entendida como um eficiente motor de mudança social, gerando capital econômico, político, cultural e simbólico para os seus detentores (SANTOS CANCELAS, 2013, p. 84).

A guerra também deve ser entendida dentro de um comportamento integrado em sistemas sociais mais amplos. Como tal, este fenômeno constitui um aparelho de indubitável complexidade, pois é heterogêneo em sua manifestação, consubstancial ao homem desde o seu estágio mais primitivo, cuja evolução é paralela à história das sociedades. Independentemente do enfoque que se faça (antropológico, psicológico, estratégico-militar), não cabe dúvida de que a magnitude de suas concepções é um ponto central na construção de uma cultura complexa.

Dentro da temática, o historiador francês André Corvisier destaca que praticamente todas as sociedades já se confrontaram com a guerra. Assim, existem três questões fundamentais para contextualizá-la: a primeira denota a sociedade como inspiradora das formas de guerra; já a segunda, traz as atividades bélicas como verdadeiras agentes de transformações socioeconômicas; e, por último, mas não menos importante, a guerra seria um verdadeiro “princípio norteador de organização social” (CORVISIER, 1999, p. 234).

Vale lembrar que John Keegan, importante historiador militar do século XX, dissertou que a guerra vai além das questões econômicas, políticas e diplomáticas. Não obstante, a contribuição desse historiador para as construções teóricas sobre a guerra é a de, justamente,

²³ Segundo Carl von Clausewitz, “a guerra é um ato de violência com que se pretende obrigar o nosso oponente a obedecer à nossa vontade” (VON CLAUSEWITZ, 2010, p. 29).

pensá-la como fenômeno anterior ao processo de formação do Estado. Desta forma, a guerra seria a expressão das culturas presentes de diferentes formas nos vários povos existentes no planeta. Para ele a guerra e sua prática estão imbuídas de aspectos culturais indissociáveis. Assim, Keegan realiza uma crítica profunda em relação ao pensamento do prussiano Carl Von Clausewitz, militar e teólogo do século XIX, justamente porque este último pouco considera a cultura²⁴ em suas análises sobre os fenômenos envolvendo o belicismo.

(...), contudo, a guerra precede o Estado, a diplomacia e a estratégia por vários milênios. A guerra é quase tão antiga quanto o próprio homem e atinge os lugares mais secretos do coração humano, lugares em que o ego dissolve os propósitos racionais onde reina o orgulho, onde a emoção é suprema, onde o instinto é rei. “O homem é um animal político”, disse Aristóteles. Clausewitz, herdeiro de Aristóteles, disse apenas que um animal político é um animal que guerreia. Nenhum dos dois ousou enfrentar o pensamento de que o homem é um animal que pensa, em quem o intelecto dirige o impulso de caçar e a capacidade de matar. (...) Para nós, a cultura parece ser a grande determinante de como os seres humanos se comportam; nos debates acadêmicos entre “natureza e cultura”, é a escola da cultura que obtém mais apoio dos espectadores. Somos animais culturais e é a riqueza de nossa cultura que nos permite aceitar nossa indiscutível potencialidade para a violência, mas também acreditar que sua expressão é uma aberração cultural. As lições da história nos advertem que os Estados em que vivemos, suas instituições, até mesmo suas leis, chegaram-nos por meio de conflitos, amiúde do tipo mais sangrento. (...) Nossas instituições e leis, dizemos para nós mesmos, estabeleceram tantas restrições à potencialidade humana para a violência que, na vida cotidiana, nossas leis irão puni-la como criminosa, enquanto sua utilização pelas instituições do Estado tomará a forma particular de “guerra civilizada”. (KEEGAN, 2006, p. 18-19)

A obra “Da Guerra” escrita pelo oficial prussiano Carl Von Clausewitz, a priori, trata da estreita relação da política e da guerra, ao anunciar esta última como a continuação das relações políticas com a entremistura de outros meios. Desta forma, a feitura da guerra deve-se ao Estado, pois este dispõe da diplomacia e estratégia como campos de conhecimento moderno (VON CLAUSEWITZ, 2010, p. 83). De tal modo, segundo o conceito proposto por John Keegan em contraposição às ideias de Clausewitz, a guerra não pode ser definida meramente como uma continuação da política por outros meios, mas sim como um fenômeno que antecede o nascimento dos Estados centralizados e, por conseguinte, das relações interestatais. Vale ressaltar que mesmo no surgimento de organizações com maior ou menor complexidade, os aspectos culturais sempre terão uma grande importância dentro das análises e gênese sobre a guerra (KEEGAN, 2006, p. 65)²⁵.

²⁴ De acordo com Silva & Silva (2009), a cultura abrange todas as realizações materiais e os aspectos espirituais de um povo. Ou seja, em outras palavras, a cultura pode ser definida como tudo aquilo produzido pela humanidade, seja no plano material ou no plano imaterial, desde artefatos, construções e objetos até ideias, mitos e crenças. Desta forma, “Cultura é todo o grande complexo de conhecimentos e toda habilidade humana empregada socialmente. Além disso, é também todo comportamento aprendido, de modo independente da questão biológica (SILVA & SILVA, 2009, p. 85).

²⁵ “O homem é um animal político, disse Aristóteles. Clausewitz, herdeiro de Aristóteles, disse apenas que um

Ademais, no plano cultural o conceito acerca da guerra de Carl von Clausewitz, cuja fundamentação se deu na guerra “moderna”, apresenta algumas falhas substanciais, uma vez que ela pode assumir as formas mais estranhas às suas proposições, sendo adequadas à natureza das sociedades que as praticam. O estrategista alemão defendia o meio político como ente prioritário na análise de determinado conflito; logo, seguindo tal premissa, a cultura não desempenhava um papel importante na análise da guerra. Contudo, é importante inferir que a guerra pode ser a disseminação ativa de uma cultura através de seus próprios meios, o que nos leva a sugerir um desafio a essa proposição (SILVA, 2018, p. 29).

Desta forma, a conclusão de John Keegan é a de que cada povo e seu contexto cultural, econômico, ambiental, social e temporal, possui um *ethos* guerreiro próprio, uma forma própria ditada por sua cultura no que concerne ao ato de praticar e fazer guerra contra outros povos. Essa forma pode também sofrer modificações ou incorporações devido a sua ética guerreira, em decorrência de o intercâmbio cultural com outros povos (SILVA, 2018, p. 31). Sem embargo, é importante inferir que a guerra e política nem sempre serão elementos que se sincronizam em seu *modus operandi*, pois se constituem em esferas autônomas e nem sempre estarão juntas dentro das práticas de sociabilidade; todavia, guerra e cultura serão elementos inseparáveis nos mais diversos campos de batalha pertencentes à História da Humanidade (KEEGAN, 2006, p. 56).

As formas mais comuns de combate empregadas na guerra primitiva²⁶, mas pouco utilizadas na guerra formal civilizada foram os pequenos ataques, guerrilhas ou as emboscadas. Estas ações buscavam fazer com que um grupo de homens penetrasse furtivamente em território inimigo para matar uma pessoa ou várias; ou ainda, que um grupo lançasse mão de alguma forma mais elaborada de emboscada com outra força militar. Não obstante, é necessário inferir que o tipo de terreno influencia decisivamente na empreitada militar, uma vez que ele pode atrasar um grande exército em marcha ou ainda fazer com que seus suprimentos e logística de abastecimento sejam desfavoráveis em determinado período.

Dessa forma, as formações de guerrilhas sempre se utilizaram de “grandes rios, barreiras montanhosas ou florestas densas como uma espécie de “fronteira natural” com as quais, ao

animal político é um animal que guerreia. Nenhum dos dois ousou enfrentar o pensamento de que o homem é um animal que pensa, em quem o intelecto dirige o impulso de caçar e a capacidade de matar” (KEEGAN, 2006, p.18).

²⁶ A guerra primitiva também é chamada de guerra irregular, cuja definição pode ser explicitada na visão de que é um conflito conduzido por uma força que não dispõe de organização militar formal e, sobretudo, de legitimidade jurídica institucional, ou seja, é uma guerra travada por uma força não regular, sendo a mais antiga forma de guerra conhecida (VISACRO, 2022, p.13).

longo do tempo, as fronteiras políticas tendem a coincidir; as brechas entre elas constituem avenidas para as quais são atraídos os exércitos em marcha” (KEEGAN, 2006, p. 105). As guerrilhas sempre usaram a geografia e o conhecimento do terreno a seu favor, obrigando os exércitos mais equipados a sempre mudarem de estratégias de incursão, com o fim de evitar o aniquilamento. Esse fenômeno não foi estranho ao território da Antiga *Hispania*, já que seu interior com montanhas escarpadas, vales e florestas densas, mostrou-se composto de tenazes obstáculos para os exércitos romanos em marcha durante o processo de conquista da Antiga Península Ibérica.

(...). Pressupunha-se um alto nível de disciplina militar e um grau imenso de obediência dos subordinados a seus superiores cumpridores da lei. Esperava-se que a guerra assumisse certas formas estreitamente definidas – cerco, batalha campal, escaramuças, incursões reconhecimento, patrulha, postos avançados -, cada uma delas com suas próprias convenções reconhecidas. Pressupunha-se que as guerras tinham um começo e um fim. O que não se levava em conta de forma alguma era a guerra sem início ou final, a guerra endêmica dos povos sem Estado, ou mesmo estágio pré-estatal, nos quais não havia distinção entre portadores legais e ilegais de armas, uma vez que todos os homens eram guerreiros; uma forma de guerra que prevalecera durante longos períodos da história da humanidade e que ainda sobrevivia nas margens dos Estados civilizados e, com efeito, era posta a serviço desses Estados mediante a prática comum de recrutar seus praticantes como soldados “irregulares” de cavalaria ou infantaria. (KEEGAN, 2006, p 20).

Sem embargo, dentro desse debate, é necessário dissertar sobre a forma de praticar a guerra presente nas chamadas sociedades primitivas²⁷ podem também ser enquadradas como um mecanismo de independência que visava nos seus tempos de execução, criar uma liderança unificada. Em outras palavras, pode-se inferir que a prática da guerra nessas sociedades desenvolvia a figura de um chefe, que organizaria a comunidade no enfrentamento militar. Portanto, nessas sociedades, os líderes guerreiros assumiram um papel de liderança funcional efêmero, cujo principal desígnio era o de permitir a unidade da tribo no enfrentamento ao inimigo (CLASTRES, 2004, p.103). Assim, na Europa Antiga, desde a Idade do Bronze e durante a Idade do Ferro, percebe-se que diversos conflitos surgem em escalas muito diferentes, mas é importante inferir que tais conflitos são relevantes organizadores sociais. Durante estes

²⁷ De acordo com o antropólogo Pierre Clastres, a grande parte dos estudos antropológicos descrevem que as sociedades primitivas são definidas como formações sociais irredutíveis: as sociedades primitivas são as sociedades sem Estado, são as sociedades cujo corpo não possui órgão separado do poder político. “E conforme a presença ou a ausência do Estado que se opera uma primeira classificação das sociedades, pela qual elas se distribuem em dois grupos: as sociedades sem Estado e as sociedades com Estado, as sociedades primitivas e as outras. (...). Entretanto, Clastres disserta que as sociedades primitivas apresentam àquela dimensão de divisão desconhecida entre as outras, pois todas as sociedades com Estado são divididas, em seu ser, em dominantes e dominados, enquanto as sociedades sem Estado ignoram essa divisão: determinar as sociedades primitivas como sociedades sem Estado é enunciar que elas são, em seu ser, homogêneas porque indivisíveis. “E reconhecemos aqui a definição etnológica dessas sociedades: elas não têm órgão separado do poder, o poder não está separado da sociedade” (CLASTRES, 2004, p. 101).

períodos, a partir dos estudos arqueológicos empreendidos em sítios funerários, observa-se como uma série de indivíduos assumia dentro de suas comunidades o monopólio do desempenho da força e violência, impondo, por conseguinte, fortes hierarquizações na comunidade. Muitos deles eram enterrados com armas e objetos que designavam o seu poder frente a outros indivíduos das comunidades. Em virtude de seu monopólio da força - que esses indivíduos a possuíam – acabavam assumindo posições privilegiadas de chefia em muitos contextos sociais ligados não somente à História da Antiga Península Ibérica, mas também em outras sociedades (SANTOS CANCELAS, 2013, p. 85).

3.2 AS *MÄNNERBÜNDES* E OS RITUAIS DE INICIAÇÃO GUERREIRA

Os estudos clássicos sobre as *männerbünde* (confraria de guerreiros) foram elaborados pelo historiador e filósofo francês Georges Dumézil e, posteriormente, desenvolvidos por outros historiadores. Esse marco conceitual consiste em caracterizar grupos de guerreiros como uma espécie de “confrarias”, cuja formação se dá majoritariamente por jovens guerreiros que atuavam em confronto com outros povos ou comunidades, com o fim de obter respeito entre os pares, prestígio e, não obstante, benesses econômicas. Em conseguinte, estas associações de guerreiros seriam, em sua maioria, formadas por comunidades de guerreiros moços, com as quais eram desenvolvidos fortes elos de identificação grupal, pois compartilhavam do cultivo de significados culturais próprios entre seus partícipes, como a escolha de um chefe. Este, por sua vez, poderia ser escolhido pelo seu carisma, combatividade militar ou liderança.

Dentro dessa temática, um dos principais mecanismos que estipulava o surgimento destas confrarias era a distribuição do butim entre os guerreiros, pois esta repartição contribuiria para a construção de relações econômicas e de submissão ideológica. Desta forma, criava-se no cerne dessas sociedades um dispositivo socioeconômico de redistribuição de bens e recompensas com um fator responsável pela constituição de hierarquias guerreiras internas entre essas confrarias.

Por sua vez, as confrarias de guerreiros, de acordo com os escritos de Mircea Eliade, vão ser caracterizadas por “correrias” de jovens que buscavam demonstrar seus valores guerreiros junto à comunidade imediata. Também buscavam, a partir dessas demonstrações, reafirmar o *ethos* do homem caçador, astuto e guerreiro, em contraponto ao homem sedentário e pacífico. Com efeito, as invasões e as conquistas indo-europeias e dos turco-mongóis serão empreendidas sob a égide do caçador por excelência, o animal carnívoro (ELÍADE, 1978, p.56).

Vale ressaltar aqui que tais confrarias reproduziam, de maneira inconscientemente, a relação que o homem possui por milênios, ou seja, a de caçador²⁸.

Estes ajuntamentos de guerreiros, a julgar pelo perfil de seus membros (indivíduos jovens) e o lugar em que se reuniam (as áreas mais selvagens), podem ser vinculados como práticas ou rituais de iniciação, que são signos próprios das confrarias guerreiras. No âmbito cultural indo-europeu tem-se constatado em muitas populações a existência desse tipo de confrarias, que, em linhas gerais, podem ser divididas em dois grupos distintos: o primeiro, sendo formado por um grupo de jovens que estão se iniciando na área militar; já o segundo, é caracterizado por confrarias formadas por homens mais experimentados na guerra, na qual, sobre sua liderança, se encontra a figura de um líder ou chefe.

Contudo, os rituais de iniciação guerreira aparecem ao longo de diversas temporalidades espaciais nas mais variadas civilizações e povos ao longo da História. Este ritual fazia parte dos aspectos ligados à Educação humana, pois a passagem do jovem à idade adulta estava imbuída de valores culturais e tradições: “Refiro-me à cerimônia da iniciação. Ela se realizava uma vez terminada a educação; geralmente encerrava em último período, em que os antigos davam a última demão à formação do jovem, revelando-lhe as crenças fundamentais e os ritos sagrados, de maior significação da tribo” (DURKHEIM, 2011, p. 84). Nisso, a iniciação guerreira conferia *status* ao jovem, possibilitando ao mesmo, em certas sociedades, acesso ao casamento e à progressão social.

3.3 FONTES PARA O ESTUDO DAS GUERRAS LUSITANAS

A análise das fontes escritas é de extrema importância para o estudo sobre a guerra, a sociedade e os aspectos culturais que permeiam o povo lusitano da antiga Península Ibérica. Entretanto, para que essas fontes literárias greco-romanas chegassem até a atualidade, fez-se necessário um processo de cópia partindo-se desde a Idade Média, sendo posteriormente traduzidas para diferentes línguas. Outrossim, a análise deste tipo de fonte nos obriga a um maior cuidado em sua apreciação, já que antes da análise metodológica que é exigida ao

²⁸ Os membros das confrarias militares (*Männerbünde*) indo-europeias e dos cavaleiros nômades da Ásia Central, comportavam-se em relação às populações sedentárias, que eles atacavam, como carnívoros que caçam, já que estrangulam e devoram os herbívoros da estepe ou o gado dos fazendeiros. Logo, as *männerbünde* se disseminaram por numerosas tribos indo-europeias e turco-mongóis, nas quais verifica-se o uso disseminado de topônimos de animais de rapina (em primeiro lugar o lobo). Também se consideravam descendentes de um ancestral mítico teriomorfo. “As iniciações militares dos indo-europeus comportavam uma transformação ritual em lobo: o guerreiro exemplar apropriava-se do comportamento de um carnívoro” (ELÍADE, 1978, p. 56).

historiador sobre as fontes primárias, torna-se necessário que ele possa compreender as limitações de uma fonte traduzida, uma vez que ela pode conter interpretações linguísticas diferenciadas. Todavia, é importante frisar que tais documentos são sujeitos a um conjunto de visões de seus autores e de os contextos históricos de sua construção, pois muitas vezes são utilizadas a visão dos “vencedores” na construção da narrativa (FUNARI, 1995, p 21-22). Desta forma, é necessário que tenhamos uma leitura a “contrapelo” das fontes, identificando características, costumes e singularidades ligadas aos “vencidos”.

Na verdade, todos os textos, sejam antigos ou modernos, de historiadores, políticos, filósofos ou romancistas, devem ser considerados como discursos, estruturados por autores específicos para públicos determinados, visando objetivos concretos bem delineados. Sua expressão implica, sempre, uma estética persuasiva (FUNARI, 1995, p. 21)

Contudo, estas limitações não impedem um estudo destes autores greco-romanos que abordaram em seus escritos diferentes aspectos do contexto político-social no qual estavam inseridos. Cabe mencionar também que essas fontes abordam importantes aspectos ligados ao contexto geográfico, político e militar da antiga *Hispania*, sendo deveras importante para o entendimento geral e a construção desta pesquisa.

3.3.1 Apiano

O historiador Apiano (95- 165 d.C.) era natural da cidade de Alexandria. Em sua carreira pública, desempenhou vários cargos administrativos, e em 120 d.C., seguiu a Roma para atuar no campo do Direito. No ano de 147 d.C. obteve o cargo de procurador por parte do imperador Antonino Pio. Apiano, em seus escritos, evidencia um forte orgulho de Roma e seus feitos, no entanto, este autor retratou diversos aspectos culturais, sociais, econômicos e particularidades dos povos conquistados por Roma. Cabe o destaque, pois é o autor mais importante para o estudo das Guerras Lusitanas.

3.3.2 Dião Cássio

Dião Cássio (155-229 d.C) era um historiador e funcionário romano. Cássio publicou a História de Roma em 80 volumes, iniciando o relato a partir da lendária chegada de Eneias à Itália, passando pela subsequente fundação de Roma e prolongando-se até 229; num período de 983 anos. Dos oitenta livros escritos ao longo de vinte e dois anos, muitos sobreviveram intactos ou como fragmentos até aos dias de hoje.

3.3.3 Diodoro Sículo

Diodoro nasceu em Agírio (hoje Agira), na ilha da Sicília, por volta de 49 a.C. Contudo, a data de sua morte ainda é tema de discussão. A obra de Diodoro tem sido descrita pelos especialistas como uma compilação frequentemente contraditória, confusa e repetitiva de fontes mais antigas.

3.3.4 Estrabão

O geógrafo grego Estrabão (63 ou 64 a.C.- 24 d.C.) era natural da cidade de Amasia, capital do reino de Ponto. Esta região ficava situada ao Norte da atual Turquia, junto ao mar Negro. Em geral, a obra de Estrabão apresenta aspectos geográficos e culturais da Antiguidade e da Antiga *Hispana*, principalmente em seu livro III.

3.3.5 Sexto Júlio Frontino

Frontino (40-108 d.C) foi um engenheiro e Senador romano. Participou como general das legiões do imperador Domiciano, comandando ações militares na Britânia e nas fronteiras do Reno e Danúbio. Escreveu um tratado teórico sobre a ciência militar, hoje, infelizmente, perdido. Sua obra sobrevivente sobre assuntos militares "Estratagemas" (em latim: *Strategemata*), é uma coleção de exemplos de estratégias militares da história grega e romana.

3.3.6 Políbio

Políbio (203 a.C - 120 a.C.) nasceu na cidade de Megalópolis, na Arcádia, Grécia. Era membro da nobreza da sua cidade natal, onde ingressou na atividade política. Foi refém dos romanos e, devido ao seu conhecimento, habituou-se com a elite romana. Conviveu com Cipião, o Africano. Escreveu suas "História Pragmática", redigidas no calor de parte dos acontecimentos relacionados a II Guerra Púnica e conquista da Grécia.

3.3.7 Tito Lívio

O romano Tito Lívio (59 a.C - 17 d.C.) nasceu em Patavium (a atual Pádua), sendo um dos mais importantes historiadores da sua época, pois criou uma obra de 142 livros, reproduzindo a História de Roma desde a sua fundação em 753 a.C. até o ano de 9 d.C. A sua narrativa caracteriza-se por uma extensa atenuação e aclamação das capacidades militares de Roma; porém, a obra também contém muitos outros aspectos ligados à defesa da supremacia civilizacional dos valores romanos.

Diante do exposto, torna-se extremamente importante que, dentro do uso destes documentos históricos, possamos ir mais além do discurso das fontes primárias e das visões cristalizadas pelo vencedor - no caso os romanos-, buscando sempre conceituar à fonte ao seu local, época e contexto de produção. Em vista disso, ao analisar os escritos dos historiadores greco-romanos apresentados acima, fica claro a contraposição de duas categorias de guerra praticada: “o modelo primitivo”, alicerçado em *razzias*, guerrilhas improvisadas e emboscadas, aspectos ligados aos indígenas da Antiga Península Ibérica; e de outro lado, temos o “modelo civilizado”, alicerçado na prática guerreira de gregos, púnicos e romanos (SANCHEZ MORENO, 2006, p. 78). Estrabão, em seu livro III, apresenta os inimigos de Roma como sendo o bárbaro inimigo da *romanitas*, ou seja, o selvagem buscava destruir a ideia de paz e civilização, que, segundo o autor, diluía a barbárie e traz maior harmonização para os locais.

A qualidade de intratabilidade e selvageria nestes povos não tem resultado somente de seus engajamentos em constantes estados de guerra, mas também em sua isolamento; pois a viagem a seu país, seja por mar ou terra, é longa, e uma vez que são difíceis para comunicarem-se, perdem o instinto de sociabilidade e humanidade. Este sentimento de intratabilidade e selvageria é de forma menos intensa agora, em todo caso, por causa da paz e da estada dos Romanos entre eles. Mas onde quer que tais estadas sejam raras o povo é mais difícil de acordo e mais bruto; e se alguns são assim tão desagradáveis apenas como resultado da remotidão de suas regiões, aqueles que vivem nas montanhas são aparentados e ainda mais bárbaros (ESTRABÃO, III, 8).

Desta forma, em certos momentos das narrativas dos textos clássicos, percebe-se que este discurso é forjado e serve para que se modelem os estereótipos sobre a barbárie dos hispanos (anarquia, primitivismo, belicosidade) que, de certa maneira, ainda se encontram fossilizados em algumas pesquisas modernas (SÁNCHEZ-MORENO & AGUILERA DÚRAN, 2013, p. 227).

Somente partindo deste essencial marco explicativo, é como se pode entender a percepção dos povos hispanos nas fontes clássicas: em consonância com o modelo do bárbaro ocidental, o componente de primitivismo guerreiro dos povos do interior peninsular já está presente em Políbio, o que contrasta com seu tratamento dos iberos levantinos, um conceito que se reproduz nas imagens pejorativas e aterrorizantes da

literatura republicana²⁹ (SÁNCHEZ-MORENO & AGUILERA DÚRAN, 2013, p. 229)

Por conseguinte, os lusitanos e os demais iberos são, *a priori*, descritos como possuidores de uma extrema e irracional belicosidade³⁰. Seguindo esta linha, o primitivo uso da guerra e o atraso cultural confluem para um conceito fundamental, ou seja, a imagem de que estes povos eram meros grupos de bandidos, sem qualquer ética e que eram guiados por simples chefes. “Em contrapartida, Políbio e Posidônio também idealizaram a figura do indígena hispano, com ênfase em sua heroica resistência frente aos exércitos de Roma e, sem embargo, sempre realçando figuras ou episódios emblemáticos, com o qual se identifica a figura do “bom selvagem” e a difamação de personagens romanos como Galba ou Lúculo” (SÁNCHEZ MORENO & DÚRAN, 2013, p. 229-230).

À vista disso, é necessário que o historiador ao se enveredar na análise deste tipo de fonte clássica, tenha em mente que esses documentos, em muitas passagens, retrataram uma “superioridade cultural” grega ou romana sobre outros povos. Durante muito tempo, os textos clássicos eram utilizados para legitimar uma superioridade moral e cultural de uma nação em relação a outra:

Os gregos e os romanos, inclusive os seus historiadores, chamavam de “ bárbaros” a todos os povos não helenizados ou não romanizados. Suetônio e outros historiadores senatoriais, conforme vimos anteriormente, produziram uma historiografia na qual se revelam, nos termos de hoje, ‘ conflitos de interesses’ – ao menos nos momentos em que descrevem depreciadamente os imperadores de sua época e dos períodos anteriores (BARROS, 2019, p. 110).

Nisso, o historiador deve sempre utilizar uma crítica interna da fonte, conhecendo suas condições de criação, o recorte temporal na qual ela foi produzida - uma vez que a maioria dos autores não foi contemporâneo das Guerras Lusitanas - e as intenções do autor. Soma-se a isso o entendimento dos contextos sociais, políticos e econômicos de sua produção. Todo discurso,

²⁹ Solo partiendo de este esencial marco explicativo es como puede entenderse la percepción de los pueblos hispanos en las fuentes clásicas: en consonancia con el modelo del bárbaro occidental, el componente de primitivismo guerrero de los pueblos del interior peninsular está ya presente en Polibio,¹⁴ lo que contrasta con su tratamiento de los iberos levantinos;¹⁵ un concepto que se reproduce en las imágenes peyorativas y atemorizantes de la literatura latina republicana (SÁNCHEZ-MORENO & AGUILERA DÚRAN, 2013, p. 229).

³⁰ Estrabão, III, 3, 6: “Diz-se que os Lusitanos são dados a emboscadas, à espionagem, que são vivos, ligeiros, bons em manobras. Têm um escudo pequeno de dois pés de diâmetro, côncavo na frente, preso [ao corpo] por correias, pois não tem manilhas nem outro tipo de pegas. Têm também um punhal ou um cutelo. A maior parte usa couraças de linho; alguns, porém, usam-nas de malha e elmos de três penachos, mas os restantes, elmos feitos de tendões. E os de infantaria têm também vários dardos cada um; uns quantos usam ainda uma lança (as pontas são de bronze). Tradução nossa.

em última instância, está associado a um ponto de vista e lugar de fala, bem como a um conjunto de complexidades que chamaremos de “lugar de produção” (BARROS, 2019, p. 90)³¹.

Dentro do trabalho de investigação sobre as Guerras Lusitanas, dois autores são primordiais como ponto de partida. O primeiro é Adolf Schulten, que realizou os trabalhos de prospecção arqueológica e análise das fontes escritas nas décadas de 1920 e 1930. Os estudos desse historiador e arqueólogo alemão são considerados o ponto de partida para começar qualquer esboço historiográfico acerca de Viriato e dos lusitanos, apesar de que alguns autores consideram seus escritos como “romantizados”. É importante salientar que os trabalhos de Schulten e à sua análise das fontes acerca da chefatura de Viriato (147 – 139 a.C) foram importantes para a consolidação da datação acerca 8 anos da chefia desse caudilho à frente dos lusitanos, fator que fora muito importante para a historiografia moderna (PASTOR MUÑOZ, 2006, p. 64). Já o segundo pesquisador, que estabeleceu importantes mudanças de paradigmas acerca dos lusitanos, é o do professor espanhol Antonio Garcia Y Bellido, que, em 1945, publicou “*Bandas y guerrillas en las luchas con Roma em Hispania*”, obra fundamental para o estudo e análise do fenômeno bélico entre os iberos na Antiga *Hispania*. Segundo Garcia Y Bellido, é extremamente relevante pensar de uma forma dialógica a estreita relação entre a atividade bélica e as estruturas políticas, sociais e culturais da sociedade lusitana.

³¹ O lugar de produção de uma fonte também altera a própria perspectiva na qual o próprio historiador que produz uma obra – seja no mundo hodierno ou em outra época – também tem a partir de um local de produção específico, de dada sociedade, da temporalidade, espacialidade ou, ainda, de uma rede de diálogos intertextuais. “Deste modo toda fonte tem o seu “lugar de produção”, desta regra não escapam os próprios historiadores que as estudam, e tampouco quaisquer outros tipos de produtores de texto” (BARROS, 2020, p. 09).

4 AS GUERRAS LUSITANAS (155-139 a.C)

4.1 O PROCESSO DE CONQUISTA ROMANA DA PENÍNSULA IBÉRICA

A expansão romana sobre a Península Ibérica correspondeu aos imperativos da II Guerra Púnica. Tal guerra transformou a península num palco de intensos conflitos, envolvendo de um lado a crescente República romana e, do outro, a rica Cidade-Estado de Cartago. Estas eram as grandes potências que buscavam hegemonia sobre o Mediterrâneo (BLÁZQUEZ-MARTÍNEZ, 1975, p. 125).

Outrossim, com os acirramentos dos combates entre as duas potências, o Senado romano começou a perceber a real necessidade de cortar o suprimento logístico dos cartagineses, que a essa altura ameaçavam chegar à Roma. “Para isso, o corpo senatorial romano determinou o desembarque das forças romanas em Ampúrias (218 a.C), litoral norte mediterrâneo da península” (SILVEIRA, 2001, p.19). Em consequência da derrota de Cartago na Segunda Guerra Púnica (218 - 210 a.C), parte do território mais ao sul da península ficou sob o comando de Roma, que, em 197 a.C, dividiu o território submetido, organizando-o em duas províncias: *Hispania Citerior* (mais próxima de Roma) e *Ulterior* (mais distante de Roma).

Figura 08 - Mapa de Divisão da *Hispania* após 197 a.C



Fonte: <http://explorethemed.com/IberiaRomPt.asp?c=1>. Acesso em: 05 de maio de 2021.

Ao longo do século II a. C, os romanos expandiram-se para os outros territórios da *Hispania*. Assim, certo período de calma foi estabelecido, com os romanos fundando cidades e expandindo a exploração de terras e de minas de ouro, prata, cobre e minério de ferro. É preciso lembrar que o processo de conquista da Península Ibérica está longe de ser unidirecional e contínuo; na qual as sucessivas comunidades locais são derrotadas e integradas ao sistema romano de administração (SÁNCHEZ MORENO & AGUILERA DÚRAN, 2013, p. 225). A conquista romana não parece a realidade - ou toda a realidade - subjacente às estratégias de interação que definem as relações entre os romanos e os hispanos no período que vai de Aníbal ao Imperador Augusto. No entanto, a presença romana iria degradingolar em conflitos com outros povos que não ansiavam modificar seus estilos de vida ou não desejavam submeter-se aos comandos de Roma. Os lusitanos foram um destes povos³².

4.2 A LUSITÂNIA

A Lusitânia era uma área delimitada pelos contornos dos rios Guadiana e Douro, e que incluía grande parte do atual território de Portugal. Todavia, é uma área de grande imprecisão. Embora rica em minerais, era montanhosa e o solo era pobre. Estrabão é a principal fonte na tentativa de situarmos o espaço geográfico no qual viviam os lusitanos.

E ainda o país ao norte do Tagos, a Lusitânia, é a maior das nações Ibéricas e é a nação contra quem os Romanos moveram guerra por mais tempo. As fronteiras deste país são: no lado sul, o Tagos; ao oeste e norte, o oceano; e ao leste, os países dos Carpetanos, Vetões, Vaqueus e Galaicos, tribos bem conhecidas; não é problema quanto ao nome do resto, por causa da pequenez e fragilidade de dissociação. Contrariamente aos homens de hoje, como seja, alguns chamam também a estes povos de Lusitanos. Estes quatro povos, na parte leste de seus países, possuem fronteiras comuns, eis: os Galaicos, com as tribos dos Astúrios e com os Celtibéricos, mas os outros apenas com os Celtibéricos. Agora o comprimento do cabo Nerium dos Lusitanos é de três mil *stadia*, mas sua largura, a qual é formada entre o lado leste e a costa que jaz oposta, é muito menor. O lado leste é alto e agreste, mas o país que jaz abaixo é todo plano inclusive junto ao mar, exceto umas poucas montanhas não muito altas (ESTRABÃO, Geografia, III, 3.)

Em linhas gerais e com base na maioria das investigações historiográficas, pode-se induzir que o território lusitano propriamente dito provinha do vale do rio Douro até o Tejo,

³² Um ponto significativo no processo de anexação da Península Ibérica ao Império Romano diz respeito à resistência promovida por vários grupos nativos contrários à ofensiva romana. Neste sentido, lusitanos, celtiberos, galaicos, cântabros, entre outros, sustentaram uma resistência armada contra os conquistadores durante um longo período. Estas lutas estenderam-se por quase duzentos anos, aproximadamente entre 180 a.C., quando começa a expansão romana sobre a região celtibérica, até a conquista do litoral cantábrico em 24 a.C (SILVEIRA, 2001, p. 38).

territórios que também estão nos escritos de Tito Lívio (PASTOR MUÑOZ, 2006, p. 82). O núcleo era constituído pela Serra da Estrela e pelas encostas da Serra da Gata. Ao sul, os lusitanos faziam fronteira com os célticos; a norte, com os galaicos; já a nordeste, com os vetões. Nisso, a Lusitânia ocupava os vales da Meseta Ibérica, ocupando também certa penetração na Estremadura. Definir se o território que os lusitanos viviam é correspondente ao atual Estado português ou espanhol é de extrema dificuldade, visto que a configuração dessas nações é bem recente frente à vivência dos lusitanos nestes locais na Antiguidade.

Os lusitanos alimentavam-se dos alimentos providos pela agricultura incipiente e da pecuária. Criavam porcos, cabras, bois e caçavam animais silvestres. As mulheres tinham grande protagonismo econômico, uma vez que preparavam os alimentos e cuidavam da maioria dos afazeres. Ao homem, restava o pastoreio, a caça, a pesca, a prática da guerra e as atividades de rapinagem.

As aldeias lusitanas eram construídas com pedras empilhadas com grande engenhosidade e se localizaram, geralmente, nas partes altas dos terrenos. A Arqueologia ibérica dos últimos anos tem trazido a lume uma grande quantidade dessas construções, que eram chamadas de castros. Estes, por sua vez, ofereciam certa defesa militar contra ataques repentinos, além de serem os centros políticos de um *habitat* muito mais disperso, nas quais as confrarias militares assentavam seu poder.

Figura 09 - Configuração do Oeste da Península Ibérica. Note que a Lusitânia está bem ao centro do mapa, entre os rios Tejo e Montego.



Fonte: PASTOR MUÑOZ (2006, p. 87)

No que diz respeito aos autores ligados à possível origem dos povos lusitanos, há uma aparente ausência de populações durante a Idade do Bronze Inicial e Médio (ALARCÃO, 2001, p. 322). No entanto, essa ausência pode derivar-se simplesmente de um conhecimento que virá à luz do conhecimento histórico a partir de futuros achados ou escavações arqueológicas. Dentro dessa premissa, Alarcão defende uma origem transpirenaica dos lusitanos e de uma ocupação ocorrida no início do Bronze Final, com a hipótese de uma imigração e instalação deles no século XIII a.C. Entretanto, o autor não concorda na existência consolidada de um território que possa ser atribuído exclusivamente aos lusitanos. Contudo, não se exige, necessariamente, uma origem imediatamente transpirenaica, embora tenha sido essa a tese defendida. No que concerne ao nome “lusitano”, pode-se inferir que ele é um etnônimo de ordem coletiva e que, necessariamente, poderia abarcar mais povos em sua concepção.

Diante do exposto, o historiador português Jorge de Alarcão justifica que essas lacunas constituem ao mesmo momento um apelo para que outros investigadores que têm trabalhado sobre o Bronze Final e a Idade do Ferro na Beira Interior portuguesa e na província espanhola de Cáceres possam, a partir da análise de novos apontes elencados pela cultura material, elaborar novas abordagens sobre o povo lusitano e suas origens.

4.3 O INÍCIO DAS HOSTILIDADES

As Guerras Lusitanas - também chamadas de “Guerra do Fogo” - foram caracterizadas pelo conflito armado entre a República romana³³ e os lusitanos que habitavam a *Hispania Ulterior*. Este conflito foi travado de forma mais intensa no período compreendido entre 155 a.C. e 139 a.C., embora alguns embates tiveram início em 170 a.C. O período mais crítico e o de maior produção de fontes primárias foram os anos em que Viriato comandou as hostes lusitanas, entre 147-139 a.C. De tal modo, uma característica perpassa a escrita de vários autores greco-latinos sobre esses conflitos: a obstinação bélica feroz lusitana frente à dominação romana.

³³ Até as reformas de Mário (111 a.C.), o exército romano era formado por todos os cidadãos, sendo a participação obrigatória. Era composto de legiões que possuíam em média três mil infantes armados com armadura, escudo, lança, *pillum* (dardo de arremesso) e gládio. Contavam também com cerca de trezentos cavaleiros (formados pelos cidadãos mais ricos). Uma legião possuía, em média, cerca de mil e duzentos homens de infantaria leve, que eram geralmente formados por aliados dos romanos ou cidadãos pobres que não poderiam pagar pelas armas e armaduras mais bem elaboradas. Estes, eram chamados de *velites*, e usavam basicamente armas de arremesso. As legiões eram comandadas pelos cônsules e pretores, nomeados pelo Senado romano após deliberações (FUNARI, 2001, p. 87).

Enquanto diversos outros povos caíam frente ao poderio militar romano, os lusitanos, sob o comando do chefe Viriato, infligiram duros combates aos romanos em diversas regiões da antiga *Hispania*. Em 147 a. C, Viriato tornou-se comandante militar dos lusitanos frente à dominação do invasor romano, implementando uma dura resistência. Viriato ocuparia o posto de comandante até 139 a.C, quando foi traiçoeiramente assassinado.

Como as tropas lusitanas possuíam menores recursos materiais e humanos, suas táticas se reduziam a curtos combates de infantaria ligeira, com uso intenso de seus ágeis cavaleiros, evitando, assim, o enfrentamento em campo aberto. Assim sendo, Viriato implementou táticas de guerrilhas³⁴ milimetricamente orquestradas, além de assaltos por surpresa à noite, e tais estratégias foram onerosos em perdas materiais e humanas para Roma³⁵. Desta forma, investigar as características de combate desse povo é também um mergulho no presente, pois devido às proporções e à tipologia das armas de época para época, verifica-se ao longo da História Militar - e no decorrer do século XX - que as táticas de guerrilha ainda são utilizadas quando um corpo belicoso enfrenta outro com mais poderio bélico, material e humano.

No início dos conflitos, em 155-153 a.C, Apiano narrou em seus escritos como os lusitanos dirigidos pelo chefe Púnico³⁶ começaram a saquear os territórios dos cónios e turdetanos, povos aliados dos romanos. Nas primeiras escaramuças, os lusitanos puseram em fuga os generais romanos Manílio e Calpurnio Pisão, dando morte a uns seis mil romanos. E, entre os mortos, encontrava-se o questor Terencio Varão. Após esse êxito, os vetões se uniram aos lusitanos, e se deu início a uma escaramuça que chegou até o Oceano Atlântico. Todavia, Púnico morreu em combate. Foi sucedido pelo chefe Céasaro, que continuou com as atividades militares (RODRIGUEZ MARTÍN, 2009, p.226).

³⁴ A guerrilha pode ser caracterizada como o tipo de conflito em que um dos lados não se manifesta abertamente. É uma guerra de instinto. Apesar das armas do guerrilheiro serem, na maioria das vezes, de menor qualidade e menor quantidade do que as do inimigo; ele, no entanto, possui alguns trunfos: conhece muito bem à sua região, clima, seus rios, montanhas e vales. O “ocupante”, apesar de mais forte, vê seu domínio da região comprometido por ações rápidas e clandestinas, sempre que suas tropas passam por desfiladeiros ou locais de difícil evacuação. Neste tipo de guerra, o problema para as tropas mais fortes é achar o adversário, que sempre se esconde, em busca do melhor momento de atacar e fugir novamente. É uma guerra de cansaço, que tenta minar o psicológico do inimigo ou suas provisões, baixando o moral das tropas e sua resposta de comando (CORVISIER, 1999, p. 350).

³⁵ A esse tipo de guerra, os romanos as chamavam de *latrocinium*, termo com a qual indicavam que não se tratava de uma guerra organizada, mas irregular e sem um padrão estabelecido (PASTOR NUÑES, 2006, p. 66).

³⁶ APIANO, *Iber.* 56-57.

Após estes primeiros acontecimentos, Roma enviou ao encalço de Céasero o pretor Mummio, que dispunha de um novo exército. Na confrontação, as hordas lusitanas praticaram suas táticas ofensivas usuais: o uso de guerrilhas e de fugas premeditadas³⁷. Após ser derrotado e fugir quando o inimigo o perseguia de forma desordenada, os soldados lusitanos deram a volta, atacaram e mataram cerca de 9.000 romanos. A tática de fuga premeditada consistia em confundir o inimigo, ao estabelecer uma fuga orquestrada que, de uma hora para outra, transformava-se em um ataque furioso e letal. Após a vitória de Céasero, este apoderou-se das insígnias romanas e do butim, causando grande constrangimento às legiões. Para uma legião republicana romana, perder os símbolos reais de Roma era a pior vergonha possível, pois além de desonrar os legionários, desonrava todos os romanos, ou seja, atingia a todos os cidadãos, ferindo o orgulho de plebeus e patrícios. No entanto, logo em seguida, Mummio recobrou o ânimo do restante de seu exército e acabou recuperando as insígnias.

Outra tática muito utilizada pelas tropas lusitanas era a emboscada. Este ardil consistia em misturar a rapidez e o “efeito surpresa” para atacar o inimigo. Essa ação era geralmente efetuada num desfiladeiro, numa passagem de um curso d’água ou em alguma passagem estreita entre os rochedos, cuja estreita passagem obrigava os soldados inimigos a marchar vagorosamente, formando colunas longas e desprotegidas³⁸.

Todavia, é preciso destacar que as emboscadas não eram táticas exclusivas dos povos lusitanos. Nos muitos choques entre as legiões romanas e as hordas de celtas e germanos, estes últimos infligiram alguns aniquilamentos notáveis aos primeiros, geralmente quando pegavam ou atraíam os romanos para longe de seus acampamentos fortificados, como no caso da legião reforçada de Sabino, em 54 a.C; e as três legiões de Varo, em 9 d.C, na Germânia (KEELEY, 2011, p. 166).

Essas estratégias lusitanas de combate a partir de emboscadas requeriam, portanto, estar em movimento constante, o que impedia o estabelecimento de acampamentos militares

³⁷ Este ardil seria usado diversas vezes pelas tropas lusitanos, como podemos ver neste relato de Frontino: “Viriato enviou homens para enfrentar os segobriganos. Quando os soldados viram isso, fugiram em grande número. Os atacantes fingiram fugir e atraíram os segobriganos para uma emboscada na qual foram massacrados” (FRONTINO, Estratagemas 3.10.6).

³⁸ Outra tática muito utilizada pelos exércitos de Viriato era o de despistar o inimigo. Ao selecionarem um grupo de ágeis e destros soldados, Viriato solicitava que estes fizessem um ataque inesperado. Desta forma, o grosso do exército teria tempo de fugir para outra área e se esconder de maiores perigos (PASTOR MUÑOZ, 2006, p. 68).

estruturados por parte dos indígenas³⁹. Este é o motivo principal para a dificuldade de se precisar o local - com base nas evidências arqueológicas - de postos militares lusitanos.

Após certa calma, os combates reiniciaram-se. Os lusitanos que viviam além do Tejo e que eram aliados a outras etnias, submeteram-se à chefia militar de Caucena. Penetraram no Vale do Gualdaquivir, território do povo cúnio, aliados dos romanos⁴⁰, promovendo pilhagens. Tal atitude, inevitavelmente, levou a um confronto com os romanos. Roma resolveu agir contra essa atividade e, em 151 a.C., lançou um ataque em grande escala sob o comando do pretor⁴¹ Sêrvio Sulpício Galba (MATYSZAK, 2013, p.50).

Após algumas escaramuças, Galba propôs um acordo com os lusitanos. Estes, por sua vez, aceitaram os acordos de paz. O governante romano inferiu que a pobreza do solo nativo dos lusitanos tornava impossível que desistissem por muito tempo das práticas de rapina e, assim, recomendou uma recolonização em ampla escala das planícies férteis da Bética. Em 150 a.C, milhares de lusitanos foram organizados em três grupos separados para reunir-se com Galba. O pretor solicitou para que todos fossem desarmados, o que foi prontamente atendido. Então, com os lusitanos desarmados e divididos em três grupos, Galba ordenou que os legionários romanos cercassem um grupo por vez e massacrassem todos com as suas lanças e espadas. Milhares de homens, mulheres, idosos e crianças foram massacrados, sem o direito de se defenderem. Foi uma hecatombe tão covarde que levantou indignação em Roma. Galba foi chamado para prestar explicações de ato tão vil, mas como era um orador eloquente, obteve absolvição. Um dos poucos a escapar da aniquilação e da traição de Galba foi Viriato: “Ele vingou a traição com traição – um romano sem valor imitando os bárbaros”⁴².

4.4 SURGE A FIGURA DO CHEFE VIRIATO

Pouco se sabe sobre a origem de Viriato, o homem. Em contrapartida, as fontes deixaram muitos escritos sobre ele, chefe guerreiro e comandante militar dos lusitanos nas

³⁹ Entretanto, em certos momentos das fontes, percebe-se que as tropas lusitanas se apoderaram de fortalezas, montes (Monte de Vênus) ou, também, cidades, como no caso de Tucci. (SCHULTEN, 1920, p. 28).

⁴⁰ APIANO, *Iber.* 56-57.

⁴¹ Os cônsules exerciam o comando militar das legiões e tinham grandes poderes na administração da sociedade republicana romana. No caso de guerra iminente que apresentasse grande risco à República ou do impedimento de um dos cônsules em atuar, eles eram substituídos por um ditador. Já os pretores tinham a função de administrar a Justiça em Roma e em seus territórios conquistados e administrados (FUNARI, 1995, p. 84).

⁴² APIANO, *Iber.* 10-60.

Guerras Lusitanas. Contudo, as fontes antigas não descrevem as características físicas do guerreiro, tais como estatura, altura, formato do rosto entre outras atribuições. Somente são citados os adjetivos físicos ligados à agilidade, destreza com as armas, resistência física e militar. Sua fisionomia em inúmeras obras e estátuas, espalhadas por Portugal e Espanha são, portanto, meramente subjetivas e servem à construções ideológicas de seus tempos de produção. Acerca de Viriato, Lupi disserta:

É verdade, porém, que como personagem histórico ele merece essas honras. Quando os romanos, após dominarem os cartagineses, e depois os celtiberos na primeira revolta, imaginaram que a península seria deles, com tranquilidade, Viriato congrega todas as forças rebeldes do centro e do ocidente peninsulares e inflige às legiões derrotas humilhantes. Viriato foi, segundo todos os testemunhos, um grande líder de povos, e um hábil estrategista, reconhecido como tal pelos generais romanos (LUPI, 2001, p. 25-26).

De acordo com Diodoro, Viriato tinha um sogro, de nome Astolpas (a quem ele supostamente matou para que não se rendesse aos romanos) e, portanto, por dedução, uma esposa⁴³. Antes de se tornar guerreiro e chefe das hostes lusitanas, Viriato, como atestam a maioria das fontes, era pastor e, ocasionalmente, também praticava *razzias* pela Península Ibérica. Quanto à sua personalidade, temos de nos basear nos relatos dos romanos que pareciam admirar bastante seu adversário (SCHULTEN, 1920, p. 27).

Viriato era de origem muito obscura, mas obteve grande fama por suas ações. Ele passou de pastor a ladrão e daí a general. Começando com uma aptidão natural e desenvolvendo-a pelo treinamento, ele era rápido na perseguição e na fuga, e tinha muita energia em combates corpo a corpo. Ele ficava feliz com qualquer alimento em que pudesse pôr as mãos e se satisfazia em dormir ao relento. Conseqüentemente, estava acima do sofrimento com frio ou calor e não se perturbava com a fome nem com qualquer outra dificuldade; contentava-se da mesma maneira com o que estivesse à mão e com o de melhor qualidade. Por meio natural e de treinamento, ele tinha uma forma física magnífica, mas sua inteligência e sua astúcia eram ainda melhores. Ele podia planejar executar rapidamente o que fosse preciso fazer e sempre tinha uma ideia clara a esse respeito. Além disso, sabia exatamente quando agir. Podia fingir e ignorar os fatos mais óbvios e, com igual esperteza, esconder seu conhecimento dos segredos mais ocultos. Em tudo o que fazia, era não só o general, mas também seu próprio braço direito. Suas origens obscuras e sua reputação de força eram tão equilibradas que ele não parecia nem inferior nem superior aos demais, e não era nem humilde nem arrogante. Resumindo, ele travava guerra não por ganho, poder ou vingança pessoal, mas pela própria ação de lutar; considerava-se que ele gostava muito de lutar e que era um mestre nessa arte (DIÃO CÁSSIO, fragmento 78).

Quanto à origem de Viriato, ainda não existe um consenso no sentido de fazê-lo ser natural da Betúria ou Céltica. No entanto, o alemão Adolf Schulten considerava como local de nascimento do chefe a região da Extremadura; apreciando válida a identificação da Sierra de

⁴³ DIODORO, XXXIII 7, 1-3.

San Pedro com o monte de Vénus ou de Afrodite, a qual, segundo Apiano, Viriato lançou a sua campanha (SCHULTEN, 1920, p. 27).

Fotografia 01 - Estátua de Viriato em Viseu, em Portugal



Fonte: <https://www.allaboutportugal.pt/pt/viseu/monumentos/estatuadeviriato>. Acesso em 29 de maio de 2021.

Em muitos trechos das fontes greco-romanas, os povos da Península Ibérica pré-romana eram descritos como selvagens, bárbaros e incapazes de viver em paz, e somente com a “gerência” dos romanos, tais povos seriam civilizados. Com efeito, a visão cristalizada de um Viriato com características heroicas também foi construída e que, com às suas características humildes, havia resistido heroicamente frente ao processo de conquista realizado por um exército muito mais poderoso. Nesse último caso, temos Viriato e os lusitanos como exemplos latentes de como as fontes greco-latinas ajudaram a criar a visão de uma heroicidade em alguns personagens e momentos históricos pertencentes à conquista da *Hispania*.

O historiador espanhol Gomez Fraire descreve Viriato como um dos personagens com o maior número de páginas escritas na historiografia da *Hispania* Antiga, sendo o principal líder lusitano nas chamadas Guerras Lusitanas. Todavia, este personagem tem tido sua imagem construída ao longo dos tempos à sombra de projeções ideológicas e filosóficas. Já o historiador Eduardo Sanchez Moreno apresenta que o processo de construção narrativa de Viriato tem sido variado com o tempo, em função do desenvolvimento de pesquisas que, segundo circunstâncias e em algumas épocas mais do que em outras, moveu-se ao ritmo de interesses doutrinários e

das políticas dominantes. Assim, verifica-se que o perfil construído acerca de Viriato é estereotipado e impregnado de arquétipos ideológicos nas fontes greco-latinas. Muitas dessas visões abordam Viriato como o “bom selvagem” (SANCHEZ-MORENO, 2002, p. 25), cristalizando no caudilho um viés heroico, de um chefe guerreiro que resistiu bravamente, guiando seu povo no combate ao invasor.

Viriato, junto com Arminio e Vencingétolix, com Tacfarinas e Decéballo, pertence a série dos grandes heróis populares bárbaros que uniram as forças dispersas de suas nações para a luta pela liberdade, sustentando contra a hegemonia romana, uma luta gloriosa na vitória e na derrota. Tomamos um interesse especial e pessoal por estes homens e seus respectivos povos, pois lutavam uma luta mais bela, a luta pela pátria ameaçada pelo opressor estrangeiro. As guerras populares, em comum, são mais imperfeitas militar e politicamente, já que os impulsos as dirigem mais que as regras da arte. Mas moralmente estas imperfeitas lutas, em sua maioria inúteis, de pobres pastores e camponeses, cativam mais que a campanha mais brilhante de um general famoso. (SCHULTEN, 1920, p. 127)⁴⁴. Tradução nossa.

Todavia, pode-se dizer que os estudos empreendidos a partir de então acerca de Viriato e dos lusitanos se circunscrevem dentro de duas tendências bem determinadas, que ainda se mantêm: de um lado, as análises históricas, de corte mais ou menos descritivo, inseridas no processo global da conquista romana da *Hispania*; de outro, a autópsia feita sobre Viriato, transferida pelos autores clássicos, que é construída à sombra de projeções ideológicas e filosóficas. Desta maneira, verifica-se que muitos pesquisadores estão mais preocupados em dar uma origem geográfica a Viriato de modo que o coloque dentro dos limites territoriais das atuais nações de Portugal ou da Espanha, do que, propriamente, contextualizá-lo dentro de seu tempo histórico⁴⁵.

⁴⁴ Viriato, junto con Arminio y Vercingétorix, con Tacfarinas y Decéballo, pertenece a la serie de los grandes héroes populares bárbaros que unieron las fuerzas dispersas de su nación para la lucha por la libertad, sosteniendo contra la hegemonía romana, una lucha gloriosa a la vez en la victoria y en la derrota. Tomamos un interés especial y personal por estos hombres y sus respectivos pueblos, pues peleaban por la lucha más hermosa, la lucha por la patria amenazada por el opresor extraño. Las guerras populares, por lo común, son las más imperfectas militar y politicamente, ya que las dirigen los impulsos más que las reglas del arte. Pero moralmente estas imperfectas luchas, en su mayoría inútiles, de pobres pastores y campesinos, cautivan más que la campaña más brillante de un general famoso (SCHULTEN, 1920, p. 127).

⁴⁵ Por outro lado, é necessário ter um certo cuidado ao inferir a imagem de Viriato como um mero aponte anedótico, ou seja, analisá-lo a partir da dimensão emocional das imagens recorrentes acerca dos ibéricos. Em grande medida, o porquê do uso das imagens estereotipadas do passado hispano está altamente imbricado de construções indentitárias profundas. Entre os séculos XVI e XVIII, o tema da conquista romana foi lido como uma espécie de exaltação de cunho bélico sobre a resistência hispana frente à invasão estrangeira, convertendo-se na gênese da essência espanhola. Esta tônica existencialista foi cunhada em meados do XVIII, culminando na segunda metade do XIX, quando adquire os definitivos moldes nacionalistas, que se encontram na resistência coletiva de pastores e bandidos transmutados para a simbologia da Guerra da Independência. Esta exaltação do passado adquirirá uma grande envergadura de mito nacional na Espanha, com expressões trabalhadas na literatura, escultura, arquitetura e na pintura histórica (SÁNCHEZ MORENO & DÚRAN, 2013, p. 232).

É necessário salientar que a figura mítica de Viriato foi usada ideologicamente como um mito fundador e herói nacional, sendo sistematicamente utilizada por ambos os países ibéricos ao longo de suas trajetórias políticas e social. É interessante perceber que em certos momentos da História da Península Ibérica, a figura de Viriato foi invocada como uma aglutinadora de moral dos espanhóis frente às invasões napoleônicas do começo do século XIX. Da mesma forma, Viriato também foi usado como um personagem formador da nação portuguesa e que, usando de sua garra, astúcia e sagacidade entraria no panteão dos heróis formadores da Nação portuguesa. Durante o século XX, a figura de Viriato fora também empregada pelos ditadores Antônio Salazar e Francisco Franco, de Portugal e Espanha, respectivamente⁴⁶, como objeto didático-escolar que buscava incutir nos cidadãos dos referidos países os sentimentos de pertencimento e identidade.

Fotografia 02 - Tela de José de Madraza y Agudo⁴⁷,



Fonte: Acervo do Museu do Prado/ESP. <https://www.museodelprado.es/en>. Acesso em: 27 de maio 2021

⁴⁶ Viriato e à sua visão “guerrilheira”, comandante exitoso e líder que lutou pela liberdade de seu povo foi sumariamente abandonada por Portugal nos manuais escolares, no período que concerne às lutas de independência em Angola e Moçambique, na década de 1970 (PASTOR MUÑOZ, 2006, p. 221).

⁴⁷ A tela de José de Madraza y Agudo, denominada: “A morte de Viriato, chefe dos lusitanos”, de 1807, foi produzida sob os auspícios do movimento artístico denominado “Pintura Histórica”, uma corrente artística que foi muito utilizada na formação dos Estado-Nação do século XIX.

O mito acerca da imagem, índole e combatividade de Viriato, cujos primeiros criadores foram os próprios autores clássicos, “pode continuar a considerar-se como a representação de uma sociedade cujos principais valores se diferenciam dos romanos; de uma figura que lutou até o fim contra a inevitável submissão ao poder de um inimigo muito mais poderoso” (PASTOR MUNÕES, 2006, p. 225). Assim, Viriato seria a figura detentora de valores honoríficos, com os quais os autores greco-latinos desejavam que seus governantes e governados deveriam ser, em seus respectivos tempos e espaços.

4.5 O DESENVOLVER DO CONFLITO

Nem todos, e provavelmente nem mesmo a maioria dos lusitanos presentes nessa reunião, caíram na cilada de Galba. Viriato estava entre os que escaparam, e logo estaria comandando diversos grupos de lusitanos que atacavam os romanos a partir de caminhos e estradas. Esses ataques tornaram-se mais ousados e frequentes, até que em 147 a.C., os lusitanos lançaram uma grande invasão ao território vizinho da Turdetânia.

Os lusitanos lutaram contra o exército do propretor Caio Vétílio. O armamento usado pelos guerreiros lusitanos era composto por armaduras leves, protegidas, principalmente, por escudos que variavam entre o celtibero, distintamente espinhoso, e outros menores e mais redondos. A principal arma ofensiva era uma lança com ponta de ferro e uma espada formidável chamada de “Falcata”, cujo poder de corte da lâmina causava intenso temor nas legiões.

Sobre as lanças é mais uma vez Estrabão a principal referência para esta tipologia de arma, conferindo a utilização do bronze aos lusitanos. Já Diodoro refere que utilizam lanças inteiramente feitas em ferro e que utilizam a ponta em forma de arpão, fazendo também referência ao facto de lançarem as suas armas com precisão e a grande distância. Ambas as referências têm comprovativos arqueológicos evidentes: em contexto de necrópole é a arma mais frequente, principalmente em número par, juntamente com as lanças os respectivos contos, demonstrando que muitas vezes eram utilizados materiais mais leves e perecíveis para unir o conto com a ponta de lança. A matéria-prima, bronze ou ferro, terá relacionado com os próprios recursos que cada comunidade possuía (TRISTÃO, 2013, p. 50).

A combinação entre a destreza de uma vida alicerçada na prática duma agricultura mais arcaica e o pastoreio nas montanhas, fazia com que os lusitanos apresentavam uma robustez corporal e uma boa resistência física frente ao meio ambiente que viviam. Boa parte das hostes ganhava a vida no pastoreio de cabras e gado nos relevos inclinados, pedregosos e montanhosos. Isso os levava os a um treinamento “natural”, tornando-os extremamente preparados para a luta corpo a corpo. E o fator terreno e conhecimento geográfico seria uma das principais armas dos indígenas (TRISTÃO 2013, p. 24-25). Assim, pode-se inferir que os lusitanos eram guerreiros

formidáveis, porém, não eram páreo para as disciplinadas legiões republicanas, que possuíam armas mais elaboradas e resistentes.

Os combates iniciaram-se de forma não tão propícia para os lusitanos. Os legionários romanos rapidamente empurraram a maior parte das hordas lusitanas para uma cidade fortificada, cercando-os ali. Começaram a ficar desesperados diante da escassez de alimentos e água, logo cogitaram os termos de rendição impostos por Vétílio, embora tivessem uma similaridade suspeita com aqueles oferecidos anteriormente por Sulpício Galba, há alguns anos. Viriato, de forma ativa, prontificou-se contra a rendição, lembrando os lusitanos o quanto os romanos não honravam seus compromissos. Quando Viriato se ofereceu para mostrar uma saída aos seus guerreiros, foi eleito como líder. Em seguida, liderou os lusitanos enquanto os romanos entravam em formação contra eles, ordenando que seus soldados se espalhassem⁴⁸ em grupos, e que começassem a dissipar-se entre a vegetação.

Apressadamente, Vétílio convocou sua cavalaria, mas os cavaleiros não puderam seguir os homens que fugiam porque Viriato havia mantido 1.000 de seus melhores cavaleiros para cobrir a fuga dos demais. A cavalaria romana teria de vencê-los primeiro, mas os lusitanos permaneceram fora de alcance e só entraram em escaramuças com os romanos quando seus soldados de infantaria chegaram em segurança. Com cavalos mais ágeis e cavaleiros mais leves, Viriato movimentou-os com mais rapidez do que a cavalaria romana pudera realizar, para depois se reunir ao seu exército em segurança na cidade de Tribola. Vétílio os seguiu com sua legião, porém, Viriato fingiu retirou-se enquanto guiava os romanos à posição apropriada a uma emboscada. O artil foi exitoso. Presos entre os lusitanos e um desfiladeiro, milhares de romanos foram massacrados. Dentre eles, o próprio Vétílio.

Um oficial romano inferior assumiu o comando dos sobreviventes. Com os homens desmoralizados para a luta, recorreu ao suborno dos celtiberos e, assim, conseguiu enviar 5.000 homens em batalha contra Viriato. Animados com o sucesso anterior, os lusitanos tiveram pouco trabalho com os celtiberos, pois depois de uma breve escaramuça, quase todos foram mortos. Viriato passou então a estocar as despensas de diversos locais da *Hispania*, saqueando amplamente a Carpetânia (na região da moderna Toledo).

⁴⁸ As fugas simuladas, estratégia amplamente utilizada por Viriato, se transformaria em um verdadeiro *modus operandi* de suas ações bélicas. O historiador Apiano deixou-nos um documento importante: “Alinhou os todos em formação de combate, e ordenou que, quando ele montasse a cavalo, dispersassem em todas as direções e fugissem, o melhor que pudessem, por caminhos diversos, para a cidade de Tribola esperando aí por ele. Escolhendo apenas mil homens, ordenou-lhe que ficassem junto de si. Este estratagemas, ao ser conhecido por todas as populações bárbaras em seu redor, elevou a sua reputação, e muitos foram os que vindos de toda a parte, se juntaram a ele” (APIANO, *Iber.* 62).

A aparição de Viriato e de suas tropas nas terras carpetanas encontra-se referenciada no discurso oferecido por Apiano. Este historiador relatou que Viriato, após conseguir o posto de chefe máximo dos lusitanos, promoveu uma série de saques na fértil região da Carpetânia, no vale do rio Tejo. Esses saques, como dito anteriormente, tinham o objetivo de conseguir víveres para o seu exército. O acantonamento do exército lusitano em um monte chamado Afrodite é apresentado no texto de Apiano, voltando a ser repetido em 142 a.C., No entanto, Gomez-Fraile apresenta indícios de que a toponímia apresentada na literatura contém sérios equívocos, pois afirma que essa geografia sofreu diversas alterações em outros escritos presentes noutros autores da Antiguidade.⁴⁹

Existe uma certa imprecisão acerca das andanças de Viriato na Península Ibérica. Nesse contexto, um consenso historiográfico que se apresenta sob o ponto de vista geográfico é de que as Guerras Lusitanas se centraram nas áreas da Bética e da Lusitânia Meridional. Já em relação à presença desse caudilho na Carpetânia, os indícios arqueológicos ainda carecem de maiores investigações, pois todos os topônimos localizados durante o desenvolvimento das Guerras Lusitanas afastam geograficamente a região da Carpetânia, ao norte do Tejo (GOMEZ-FRAILE, 2005, p. 133-134).

Desta forma, apesar dos avanços nos estudos arqueológicos, ainda se torna difícil obter uma precisão acerca dos lugares em que Viriato marchou com suas hostes, pois não existem provas materiais ligadas ao estabelecimento de postos de comando ou acampamentos militares. Como a principal tática lusitana era a da guerra rápida, a mobilidade das tropas era fator de grande importância para o êxito militar. Nisso, a região da Carpetânia⁵⁰, na antiga *Hispania*,

⁴⁹ Gomez-Fraile chegou à conclusão de que o entorno geográfico em que Viriato atuou em suas lutas contra os romanos localiza-se nas áreas da atual Andaluzia e Extremadura, na Espanha, além do sul do atual território de Portugal. Em relação à movimentação de Viriato e suas hostes na Carpetânia, somente em um certo intervalo temporal muito próximo ao final dos dias de vida de Viriato, cabe a possibilidade de que ele não estivesse longe do entorno da região supracitada. Dessa forma, a toponímia nos textos clássicos e a sua verificação nos estudos pioneiros de Adolf Schulten, são argumentos insuficientes para a generalização das ações do chefe lusitano na região carpetana, pois ao analisar os escritos de outros autores clássicos greco-latinos, tais como Estrabão, Estevão de Bizâncio e Plínio, e confrontá-los com os achados arqueológicos recentes, o articulista discorre de que a geografia apresentada e a toponímia só pode ser outra região, denominada *chora de Carteia*(GOMEZ-FRAILE, 2005, p. 135).

⁵⁰ “Viriato infestou o país frutífero da Carpetânia sem oposição, e saqueou-o até que Caio Plúcio veio de Roma trazendo 10.000 soldados a pé e 1.300 cavaleiros. Então Viriato de novo fingiu retirada e Glúcio enviou 4.000 homens para persegui-lo, mas ele retornou e matou todos exceto uns. Então, cruzou o Targus e acampou em uma montanha coberta de oliveiras, chamada de Montanha de Vênus. Lá Glúcio o encontrou, e ansioso para recobrar seu infortúnio, uniu-se em batalha com ele, sendo derrotado com uma grande matança e retirando-se em desordem para as cidades, e foi “invernar” na caserna no meio do verão sem ousar mostrar-se em qualquer lugar. Adequadamente Viriato varreu o país inteiro sem aviso e requereu aos proprietários das colheitas crescentes que o pagassem o valor requerido, ao contrário, os destruiriam (APIANO, *Iber.* 64).

segundo os relatos de Apiano, tinha como principal objetivo proporcionar o saque para o sustento de víveres para o exército lusitano (GOMEZ-FRAILE, 2005, p. 133-134).

Em 146 a.C., outro exército romano entrou na luta, sendo desta vez comandado por C. Pláucio. E, mais uma vez, Viriato retirou-se para seu território natal. Ali, em uma colina chamada de Monte de Vênus, os romanos montaram acampamento entre as oliveiras quando Viriato atacou e os venceu. Pláucio ficou tão chocado que levou seu exército para a segurança do acampamento de inverno e recusou-se a se mover, mesmo quando Viriato passou a atacar as terras dos aliados de Roma, confiscando e destruindo colheitas e pilhando o importante centro celtibero de Segóbriga⁵¹.

Na sequência de comandantes que testaram suas forças contra Viriato foi a vez de Q. Pompeu. Viriato seguiu seu padrão usual sob ataque e se retirou para as montanhas. No mesmo Monte de Vênus que trouxera a derrota a Pláucio, Viriato decidiu cair sobre os romanos. Pompeu perdeu cerca de 1.000 homens e levou os sobreviventes de volta ao acampamento, enquanto Viriato decidia que a excursão de verão de seu exército seria arrasar a área próxima ao rio Guadalquivir (MATYSZAK, 2013, p. 2013).

A República romana havia acabado a sua guerra com Cartago. Assim, dispunha de melhores meios para solucionar os problemas da Península Ibérica. No ano seguinte, em 145 a.C, chegava à *Hispania*, o filho do conquistador dos Perseus da Macedônia, Quinto Fábio Emiliano, com um exército de cerca de 15.000 soldados de infantaria e 2.000 de cavalaria. Enquanto essas tropas estavam dominando Urso (moderna Osuna), ficaram sabendo que Viriato atacara o sucessor de Pláucio, Cláudio Unimano, e que quase exterminou seu exército. Os símbolos das legiões de Cláudio foram levados como troféus para o forte lusitano. Depois de encontrar e derrotar outros subordinados de Fábio, Viriato estava preparado para enfrentar o próprio general. Fábio, porém, sabendo que suas tropas eram inexperientes e pouco treinadas, recusou-se a uma batalha decisiva.

Os soldados ibéricos repetidamente ofereciam a mesma medida, ou seja, duros combates a um exército consular que se recusava a enfrentá-los frente a frente. Em 144 a.C., Fábio finalmente arriscou-se a um enfrentamento e obrigou os lusitanos a retroceder, mas o dano ao

⁵¹ As batalhas das Guerras Lusitanas também foram travadas com massacres e violências de todo tipo, como qualquer guerra, em que a destruição alcança os maiores níveis. Quando Serviliano capturou alguns homens das tribos, ele se certificou de que eles nunca mais pegariam em armas contra Roma cortando as mãos de centenas de prisioneiros. Para os lusitanos e celtiberos, não poder pegar em armas era uma desonra tão grande, que a era melhor remédio. Frontino também menciona um massacre de inocentes realizado pelos lusitanos: “Quando Viriato propôs devolver suas esposas e filhos, os habitantes da Segovia preferiram testemunhar a execução dos entes amados em vez de trair os romanos” (FRONTINO, Estratagemas 4.5.22).

Tabela 1 - Magistrados romanos no período das “Guerras Lusitanas”

Ano (a.C)	Magistrados romanos
155	Manius Manilius, pr.
154	L. Calpurnius Piso Caesoninus, pr.
153	L. Mummius, pr
152	M. Atilius Serranus, pr.
151-149	Servius Sulpicius Galba, pr. et propr.
149	?
148	?
147	G. Vetilius, pr
146	C. Plautius (Hypsaeus?), pr.
145	Q. Fabius Maximus
144	Aemilianus cos. et procos.
143	Q. Pompeius, propr.?
142	L. Metelus, cos
141	Q. Fabius Maximus
140	Servilianus cos. et procos.
139	Q. Servilius Caepio cos
138	D. Iunius Brutus
133	Gallaicus cos. et procos.

Fonte: Adaptado de SALINA DE FRÍAS (2008, p. 96)

O cerco não foi mantido com firmeza e à noite Viriato esgueirou-se para dentro das muralhas, acompanhado por um grande contingente. De manhã, tais reforços investiram contra os romanos, pegando-os de surpresa. Os romanos retrocederam em completa desordem, perseguidos aos calcanhares pela cavalaria e infantaria de Viriato. A batalha de retirada terminou em um vale. Astutamente, Viriato havia tomado a precaução de fechar a passagem de saída do vale com uma sólida fortificação. Os romanos caíram na armadilha e foram emboscados. Devido a essas circunstâncias, deve ter sido com considerável agitação que Serviliano fez a única coisa que lhe era possível: render-se incondicionalmente aos lusitanos. Para sua surpresa, Viriato impôs apenas condições brandas ao inimigo derrotado (MATYSZAK, 2013, P55). Como principais premissas do acordo imposto por Viriato, os romanos deveriam se retirar da Lusitânia e reconhecer a independência do território

militarmente ocupado por suas tropas. O próprio Viriato passou a ser considerado amigo e aliado do povo de Roma, recebendo o título de *Amicus Populi Romanie*. Esta declaração conferiria e garantiria o reconhecimento e a autonomia política de os lusitanos. Não obstante, também estabeleceria a cláusula de reconhecimento por parte dos romanos da soberania de Viriato sobre os territórios que ocupava no momento da negociação (SALINA DE FRIAS, 2008, p.104).

Muitos pesquisadores têm questionado a razão deste acordo, uma vez que com o odioso inimigo à sua mercê, Viriato permitiu que ele se safasse com tamanha facilidade. Existem duas possibilidades: a primeira, é que simplesmente Viriato considerava ser esse o fim da guerra. Ele havia derrotado todos que Roma enviara contra ele e, depois, colocou de joelhos um exército consular formado por duas legiões. Roma pediu trégua. Para o chefe guerreiro, a guerra havia acabado e ele havia vencido. Já a segunda, pressupõe que Viriato e seus homens podiam estar cansados dos anos de batalha ininterruptos. Se tivessem atacado o exército romano com suas espadas e lanças, Roma nunca esqueceria nem perdoaria tamanha derrota. Por mais que demorasse, seria uma guerra de aniquilação de todos os homens, mulheres e crianças lusitanas. Assim, Viriato acreditava que apenas impondo termos brandos poderia celebrar um tratado de paz com o Senado romano, e foi o que ocorreu. Seu acordo foi ratificado, embora a contragosto de muitos senadores e comandantes militares romanos.

A extensão do não desejo em cumprir tal acordo tornou-se aparente quando o procônsul seguinte chegou à região: Servílio Cépio, que era irmão de Q. Fábio Maximo Seviliano. Cépio desejava a luta por glória e bens materiais, além de propósito de vingar a honra familiar abalada. Porém, Servílio parece ter também percebido que a causa primeira da guerra ainda não havia sido resolvida. Havia mais lusitanos do que as terras poderiam sustentar e, para que eles e suas famílias sobrevivessem, eram compelidos a saquear as províncias vizinhas. Apesar da amizade de paz recente, este fato inconveniente não havia deixado de existir e, em algum ponto, os lusitanos teriam de retornar aos seus costumes, especialmente porque agora eles sentiam que tinham força militar suficiente para poder fazer frente aos mais destemidos exércitos (MATYSZAK, 2013, p. 55).

Sem embargo, Q. Servílio Cepião começou uma série de provocações calculadas, testando a tolerância do Senado de um lado; e de outro, a paciência de Viriato e de seus comandados. Embora incentivasse Cepião em segredo, o Senado não permitiria os rompimentos dos tratados de paz com Viriato, pois esse gesto seria desonroso para Roma⁵². Sabendo disso,

⁵²APIANO, *Iber.* 70.

Viriato recusava ao máximo as táticas de provocação. Mas parece que em algum momento, alguns guerreiros lusitanos mais imprudentes sucumbiram. Finalmente, estes deram aos romanos o pretexto de que precisavam para romper a paz. A guerra recomeçou em 140 a.C.

Mesmo com o moral baixo, o exército romano era numeroso, organizado e mais bem equipado no que concerne ao armamento e víveres. Viriato percebeu que suas tropas minguavam dia após dia, e recorreu mais uma vez à sua tática usual de retroceder diante do inimigo. O chefe lusitano ainda acreditava que um acordo de paz equilibrado com os romanos era o melhor caminho. Desse modo, enviou seus conselheiros de maior confiança – Audax, Ditalco e Minurus –, com o objetivo de negociar os termos de guerra aceitáveis entre Roma e os Lusitanos.

Devido ao temperamento de seus homens, Q. Servílio Cepião sabia dos riscos de contrair batalha com Viriato, tanto para a causa romana quanto para si mesmo. Deste modo, ele experimentou de outros estratagemas. Os enviados de Viriato foram tratados com muito esmero e luxo, e sentiram-se dominados pela suntuosidade do acampamento romano. Cépio garantiu-lhes que poderiam ter esse padrão de vida e muito mais. Tudo o que precisavam fazer era matar Viriato. Feito isso, receberiam grandes recompensas. Devido aos frequentes alarmes noturnos, Viriato havia posto em voga o costume de dormir com sua armadura, pois no caso de uma urgência, já estaria pronto para o combate. Ele também recebia mensageiros e seus homens de confiança a qualquer hora do dia e da noite. Assim, os delegados que retornavam da reunião com Servílio Cepião entraram sem dificuldades na tenda em que Viriato repousava. Uma vez lá, esfaquearam seu comandante no pescoço – o único ponto em que a armadura não o protegia –, fugindo posteriormente para o acampamento romano antes que a traição fosse descoberta.

Viriato enviou seus amigos de maior confiança, Audax, Ditalco e Minuro a Cépio para negociarem os termos de paz. O último os subornou com grandes presentes caso promettessem assassinar Viriato. Viriato, em conta dos cuidados excessivos e labores, dormiu um pouco, e pela maior parte descansou de armadura, pois, quando acordasse estaria preparado para qualquer emergência. Por este motivo, foi permitido à seus amigos visitá-lo à noite. Tirando vantagem deste hábito, aqueles que estavam associados com Audax a guardá-lo, entram em sua tenda como que em negócios, assim que ele acabara de dormir, e o mataram através de uma punhalada na garganta, que era o único local de seu corpo não protegido por armadura. A natureza da ferida foi tal que ninguém suspeitou do que tinha acontecido. Os assassinos fugiram para Cépio e o perguntaram pelo resto do pagamento. Pelo presente ele deu-lhes a permissão de desfrutarem a salvo do que eles já haviam recebido; assim como o restante de suas demandas ele referiu-as à Roma. Quando à Aurora vieram os criados de Viriato e o restante do exército pensou que ele ainda descansava e imaginava o porquê de seu longo repouso, até que alguns deles descobriram que ele jazia morto em sua armadura. Imediatamente houve luto e lamentação por todo o acampamento, todos eles pranteando por ele, temendo por sua própria segurança, pensando que perigos haviam lá dentro [da tenda], e considerando a envergadura do general que eles haviam sido tomados. A maioria estava entristecida por não haver achado os perpetradores do crime (APIANO, Iber. 74).

Um ato tão infame e vil também foi pago com traição. Cepião, usando de um ardil, alegou que os assassinos haviam entendido mal o que havia sido dito, pois ele nunca os teria incentivado a matar seu próprio comandante. Os assassinos foram expulsos do acampamento romano sem receber nenhum ouro ou prata de recompensa. “Os romanos não pagam traidores”, teria dito Cépião⁵³ (MATYSZAK, 2013, p. 56).

Os lusitanos ficaram desesperados e desmoralizados com o trágico assassinato de seu comandante militar máximo. Em seu funeral, ofereceram uma magnífica homenagem, com simulacros de combate e diversas honrarias. Queimaram o corpo de Viriato em uma grande pira funerária. Posteriormente, as chefias guerreiras elegeram um homem chamado Tântalo como seu sucessor. No entanto, a causa lusitana de continuar tão dura guerra perdeu o ímpeto, e a moral dos romanos estava mais alta. Assim, Cépio obteve facilmente a vitória que havia escapado a seus predecessores e os lusitanos foram obrigados a pedir a paz. “Com sabedoria, Cépio fez exatamente o que Galba havia prometido em 150 a.C” (MATYSZAK, 2013, p. 57). Uma década de guerra havia diminuído em muito a população lusitana e de seus aliados, então, usando de estratégia, os romanos trataram de instalar os lusitanos em terras férteis o bastante para sustentá-los sem que tivessem de recorrer a pilhagens. A *Hispania Ulterior* estava em paz, após anos de guerra ininterrupta.

⁵³ Esta célebre frase, segundo Maurício Pastor Nunes, não é mais do que uma invenção posterior. O autor retrata o sentimento da visão tradicional, que conhecemos por Apiano, Eutrópio Orósio e Suídas: a resposta romana foi que nunca tinham aprovado que um chefe morresse de traição, nas mãos dos próprios soldados. Contudo, é possível que esta versão dos fatos tivesse sido posta para circular muito depois dos fatos ocorridos, numa tentativa de esconder a vergonha que lhes causava a responsabilidades indireta dos romanos por atos tão vis e covardes (PASTOR NUÑES, 2006, p. 188).

5 OS LUSITANOS E A GUERRA: UMA SOCIEDADE PAUTADA EM UMA CULTURA BÉLICA?

5.1 A GUERRA COMO ELO CULTURAL

O fenômeno do bandoleirismo e das *razzias* também pode ser definido como um elo identitário para a comunidade lusitana. Logo, investigar as visões historiográficas já produzidas sobre a guerra e suas motivações é pedra de toque para o estudo socioeconômico dessas comunidades (SÁNCHEZ MORENO, 2006, p. 60). Para isto, quatro diferentes visões historiográficas foram construídas acerca da guerra e as suas dimensões dentro da cultura do povo lusitano.

A primeira visão seria a leitura direta ou belicista. Assim, a guerra nesta ótica constituiria a conduta genérica das sociedades selvagens, como sendo um mal endêmico e a natureza do bárbaro. Em síntese, essa construção historiográfica acerca dos escritos clássicos chega até o positivismo do século XIX.

A segunda visão tem cunho político, pois define que a prática da guerra é uma reação ao imperialismo romano. Além disso, a guerra e a resistência lusitana eram respostas às suas expressões da liberdade, independência e manutenção cultural⁵⁴ frente à Roma⁵⁵. Já o terceiro viés seria o de ordem econômica, uma vez que a guerra praticada pelos povos da Antiga Península Ibérica seria uma resposta ao desequilíbrio social e a pobreza de seu território. Esta historiografia⁵⁶ incide que decomposição social causado pelo expansionismo romano na península foi a causa do belicismo lusitano, pois fez com que o sistema gentílico se desintegrasse com a chegada de um invasor fortemente equipado e que praticava outro “tipo” guerra (SÁNCHEZ MORENO, 2006, p. 64).

⁵⁴ Toda cultura tem uma história própria, que se desenvolve de forma particular e não pode ser avaliada a partir da perspectiva histórica de outras culturas. Nesse ínterim, cultura é o conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir o convívio social. Todavia, para que haja cultura é preciso uma consciência grupal seja ressignificada a partir da vida cotidiana, elabore os planos para o futuro da comunidade. Tal definição dá à cultura uma acepção muito próxima do ato de educar. Assim sendo, nessa perspectiva, cultura seria aquilo uma dada comunidade ensina aos seus descendentes para garantir sua sobrevivência. Dessa maneira, toda sociedade humana possui cultura, uma vez que ela permite a adaptação do indivíduo ao meio social e natural no qual vive. É por meio da herança cultural que os indivíduos podem se comunicar uns com os outros, não apenas por meio da linguagem e dos códigos próprios, mas também por formas de comportamento (SILVA e SILVA, 2009, p. 85-88).

⁵⁵ Este é o ideário do romantismo nacionalista que possui raízes no século XIX, mas que tem no alemão Adolf Schulten (1928) seu maior expoente (SÁNCHEZ MORENO, 2006, p. 64).

⁵⁶ Esta abordagem historiográfica tem em García y Bellido (1945), J. Caro Baroja (1943) e J. Maluquer (1954) seus autores mais destacados (SÁNCHEZ MORENO, 2006, p. 64).

O quarto viés é o de cunho ideológico-religioso. A guerra seria um ritual de iniciação e transição à idade adulta. Nisso, a atividade bélica possuía características similares com as sociedades indo-europeias. Esta vertente é alicerçada em estudos sobre o roubo de rebanhos como forma de pilhagem, além das investigações sobre as confrarias de guerreiros, os duelos de campeões, os rituais funerários como exposição para os caídos no combate, a soberania guerreira e os deuses ligados à guerra. Vale ressaltar que esta corrente historiográfica alargou os campos de investigação sobre os lusitanos nos últimos anos (SÁNCHEZ MORENO, 2006, p. 64).

De uma forma sintética, pode-se inferir que a prática belicista pelos povos lusitanos é uma mescla entre as implicações econômicas, sociopolíticas e religiosas. Desta forma, a guerra funciona como fonte legitimadora de poder, plataforma jurídica e como meio ritual. Através dela se ingressa na idade adulta, se ganham direitos, cargos e prestígio, além de integração de riquezas, que, por sua vez, estabelecem laços e alianças na comunidade. Ademais, o belicismo amplia os horizontes e se modela, por fim, numa *virtus* heroica que contém na religião e mitos de seus celebrantes os seus mais relevantes reflexos.

5.2 O BANDOLEIRISMO LUSITANO E A FALTA DE TERRAS

Para o conceito de banditismo social, o historiador Eric Hobsbawm optou, na década de 1960, por um tipo especial de transgressor, no qual ele o denominou como bandido social. Esse bandido seria o ladrão que vivia em locais de difícil acesso: montanhas, escarpas, florestas densas e pântanos. De acordo com as análises realizadas a partir de diferentes obras e fontes, Hobsbawm definiu que as condições ideais para o banditismo são àquelas nas quais os homens que exercem a autoridade são pessoas naturais da comunidade, atuando em uma certa complexidade de situações locais. Nesse sentido, a base de seu argumento é a condição de que rebelde primitivo é inerente ao bandido social, que em outras palavras, pode ser definido como a organização de protesto pré-político de origem camponesa, que seria depois extinto com a industrialização⁵⁷. Acerca do banditismo social, o autor ainda afirma:

[...] embora as fontes nos proporcionam, em abundância, exemplos de bandidos, raramente se encontram estimativas quanto a número total de bandidos em atividade numa dada época ou comparações quantitativas entre o nível de banditismo em diferentes épocas. Devemos, naturalmente, fazer a distinção entre a marginalidade

⁵⁷ Por meio do estudo de representações literárias na China, Peru, Sicília, Ucrânia, no Nordeste do Brasil e em outras localidades do globo, Hobsbawm traçou o perfil deste fenômeno e o considerou como sendo universal, ocorrendo quando “(...) as sociedades se baseiam na agricultura (inclusive as economias pastoris), e mobilizam principalmente camponeses e trabalhadores sem terras, governados, oprimidos e explorados – por senhores, burgos, governos, advogados ou até mesmo bancos” (HOBSBAWM, 2015, p. 39).

rural normal e as regiões e os períodos históricos em que, por uma razão ou por outra, grupos armados grandes e duradouros conseguem se manter ou certas comunidades organizam suas vidas segundo uma combinação regular de atividades agrárias e banditismo (HOBSBAWM, 2015, p. 39).

Em grande parte das sociedades rurais antigas, a consequência de más colheitas ou outras crises naturais fazia com que a prática do banditismo fosse potencializada (HOBSBAWM, 2015, p. 38). Assim, o banditismo tendia a se tornar epidêmico em épocas de pauperismo ou de intensa crise política ou social. O bandoleiro na Antiguidade seria um representante da desordem, aquele que sempre traz o caos. Nesse ínterim, o bandido é descrito como bárbaro, um sujeito no limite entre o comportamento humano e o animal, ou seja, entre a racionalidade e a irracionalidade. Sendo assim, os romanos sentiam-se que deveriam tirá-lo da barbárie que se encontrava e “controlar tal comportamento seria obrigação do Estado romano e significava uma intenção de mudança para um mundo mais civilizado” (GARRAFFONI, 2007, p.137).

O bandoleirismo também deve ser entendido como a prática de rechaço à autoridade vigente. Este fenômeno, em muitas vezes, é uma resposta social a um desequilíbrio econômico e político dentro de um espaço. É também uma resposta à dominação social e luta frente aos elementos mais favorecidos da sociedade. Nisso, o bandoleirismo pode também ser definido como um revide frente à ruptura de os modos tradicionais de certas comunidades, com as quais as novas situações alteram seus modos de vida e sociabilidades. Ademais, o bandoleirismo é também ligado a uma espécie de aceitação social ou, em outras palavras, significa que para o jovem bandoleiro, seus atos serviriam como atividades comprobatórias para provar o seu valor dentro do grupo ou de dada comunidade (CARO BAROJA, 1989, p. 125).

O bandoleirismo difundido entre os povos do interior do território peninsular, assim como a presença de mercenários hispânicos em vários exércitos da Antiguidade, pode ser explicado pela incidência de constrangimentos de caráter econômico e social sobre boa parte das populações ibéricas. Logo, para alguns autores, as desigualdades sociais que afetavam os povos do interior peninsular constituíram as causas responsáveis pela instituição e generalização da rapinagem e das atividades guerreiras entre os lusitanos (BLÁSQUEZ-MARTÍNEZ, 1974, p.102). Assim, “o bandoleirismo lusitano era um fenômeno que, sem ser exclusivo da Lusitânia, alcançou nela grande significação” (SAYAS ABENGOCHEA, 1988, p. 701). Assim sendo, uma das saídas para os problemas econômicos era o envolvimento de parte da população lusitana como integrante de tropas mercenárias⁵⁸, uma vez que antes dos

⁵⁸ Em Tito Lívio, já podemos perceber que os lusitanos e celtiberos gozavam de justa fama como cavaleiros, já

enfrentamentos diretos dos lusitanos com Roma, as fontes literárias já apresentam hostes lusitanas servindo como mercenárias nos exércitos cartagineses de Aníbal Barca. No entanto, as principais alternativas para o estado de miséria eram a pilhagem e o bandoleirismo, práticas realizadas contra os povos que habitavam as extensas planícies do rio Guadalquivir, e nos quais possuíam uma agricultura mais produtiva e estruturada (SAYAS ABENGOCHEA, 1988, p. 709).

Lusitânia, formada por montanhas e estepes, era um país pobre até a verde zona costeira banhada pelo oceano. Devido a ele, seus habitantes seguindo o costume ibérico, preferiam a vida agitada de pastor, caçador e bandoleiro à paciente agricultura. Desde antigamente, vemos os lusitanos saquearem a rica terra baixa do Guadalquivir, habitada por uma população pacífica, os turdetanos, chegando a tentar se estabelecer ali (SCHULTEN, 1920, p. 129). Tradução do autor ⁵⁹.

Sánchez Moreno também atribui que para significativas parcelas sociais da Península Ibérica da Antiguidade que eram excluídas do acesso à terra e a seus frutos, restava a guerra e o bandoleirismo como forma de assegurar a manutenção de suas vidas. Para este historiador, as desigualdades sociais que afetavam as tribos do interior peninsular constituíam a causa principal e a mais importante para o estabelecimento e generalização da rapinagem entre os antigos hispânicos (SAYAS ABENGOCHEA, 1988, p. 801).

A existência destes mercenários, durante mais de 300 anos, em quantidades consideráveis cada vez que havia ocasião para isto, indica uma massa de homens dispostos a ganhar a vida à margem das próprias estruturas sociais. Podemos suspeitar que alguma causa lhes empurrava a tomar a guerra como profissão. E resulta perfeitamente lícito relacionar este fenômeno com outro também conhecido através de múltiplas referencias: o bandoleismo. [...] (TARRADELL, 1977, p. 119)⁶⁰.

Desta forma, pode-se deduzir a partir da historiografia sobre a temática, que o bandoleirismo lusitano era um fenômeno não exclusivo deles, mas que alcançou grande

que possuíam cavalos dotados de qualidades adequadas para mover-se com desenvoltura e segurança nas zonas montanhosas, operação que em esse terreno, não podiam fazer com a mesma habilidade os famosos cavalos nômades; que, por outro lado, tinham grande utilidade nas planícies. Aníbal compreendeu bem, e soube tirar vantagem, utilizando ambas cavalarias de modo adequado a seus respectivos terrenos (TITO. LIVIO, 1990, 21,57,5).

⁵⁹ Lusitania, formada por montañas y estepas, era un país pobre hasta la verde zona costera bañada por el Océano. Debido a ello, sus habitantes siguiendo la costumbre ibérica, preferían la vida agitada del pastor, cazador y bandolero a la paciente agricultura (2). De antiguo vemos a los lusitanos saquear la rica tierra baja del Guadalquivir, habitada por una población pacífica, los turdetanos, llegando a intentar el establecerse allí (SCHULTEN, 1920, p. 129).

⁶⁰ La existencia de estos mercenarios, durante más de 300 años, en cantidades considerables cada vez que había ocasión para ello, indica una masa de hombres dispuestos a ganarse la vida a la margen de las propias estructuras sociales. Podemos sospechar que alguna causa les empujaba a tomar la guerra como profesión. Y resulta perfectamente lícito relacionar este fenómeno con otro también conocido a través de múltiples referencias: el bandolerismo [...] (TARRADELL, 1977, p. 119).

amplitude no seio dessa sociedade. Esse fenômeno não pode ser considerado nem como totalmente familiar nem como totalmente tribal, mas é certo que a chegada dos romanos potencializou o crescimento de diversos distúrbios de ordem econômica na Antiga *Hispania*, já que a República romana, uma vez utilizando-se da imposição de seus esquemas econômicos, contribuiu para acentuar o bandoleirismo, fazendo com que com o passar dos anos as dinâmicas socioeconômicas dos povos indígenas fossem alteradas, fazendo com que os lusitanos começassem a se rebelar contra o invasor (SAYAS ABENGOCHEA, 1988, p. 802).

A guerra praticada pelos povos ibéricos seguia preceitos, códigos e formas de realização totalmente distintas das realizadas pelo exército romano. Dessa maneira, classificar o bandoleirismo e os saques como fatores endêmicos desses povos é cair em uma generalização errônea. Esse fenômeno tão difundido nas fontes greco-latinas deve ser entendido com bastante criticidade, pois deve-se considerar que estes grupos que estão à margem do sistema não são exclusivamente “bandoleiros” ou formados por confrarias de guerreiros em seu sentido unilateral (SÁNCHEZ MORENO, 2016, p. 70).

Nesse ínterim, a belicosidade lusitana segue uma dinâmica própria, que possuía suas próprias premissas e eram, *a priori*, diferentes das visões apresentadas pelos conquistadores romanos. Assim, torna-se necessário que o historiador faça uma leitura a “contrapelo” das fontes, já que de acordo com tais escritos os lusitanos são detentores de uma extrema e irracional belicosidade⁶¹. Seguindo essa linha, o uso primitivo da guerra e o atraso cultural confluem para um conceito fundamental por parte dos autores greco-latinos que, sem embargo, propagaram os lusitanos como meros grupos de bandidos, sem alguma ética ou sentimento de lealdade, e que eram guiados por simples chefes “bestiais”. Tal discurso minimiza as estratégias e a inteligência militar que os lusitanos colocavam em uso no campo de batalha. Na realidade, existe algo muito diferente ao da ideia de marginalidade que consignam as fontes no que concerne aos bandoleiros lusitanos, cujo comando foi conferido entre os anos de 147-139 a.C ao chefe Viriato, que se tornou por sua vez *latro*, *paxtor* e *dux*, ou seja, ladrão, pastor e rei (SÁNCHEZ MORENO, 2006, p. 65).

⁶¹ O geógrafo Estrabão assim definiu alguns dos aspectos culturais dos povos ibéricos, descrevendo que a “selvageria” dos lusitanos só diminuiu após o contato com os romanos: “A qualidade de intratabilidade e selvageria nestes povos não tem resultado somente de seus engajamentos em constantes estados de guerra, mas também em seu isolamento; pois a viagem a seu país, seja por mar ou terra, é longa, e uma vez que são difíceis para comunicarem-se, perdem o instinto de sociabilidade e humanidade. Este sentimento de intratabilidade e selvageria é de forma menos intensa agora, em todo caso, por causa da paz e da estada dos romanos entre eles. Mas onde quer que tais estadas sejam raras o povo é mais difícil de acordo e mais bruto; e se alguns são assim tão desagradáveis apenas como resultado da remotidão de suas regiões, aqueles que vivem nas montanhas são aparentados e ainda mais bárbaros” (ESTRABÃO, Geografia, 8).

Dentro deste contexto militar, não podemos deixar de inferir sobre a atuação das mulheres lusitanas nas atividades bélicas. A mulher, como parte de uma sociedade imersa em determinado momento num conflito será, inevitavelmente, parte essencial de uma sociedade em guerra, pois na grande maioria das vezes ela será participe na mesma, uma vez que sua participação começa antes do primeiro estalar das espadas, continua durante o desenvolvimento das hostilidades e prolonga-se em suas consequências. (PÉREZ RUBIO, 2003, p. 97). O historiador Apiano relatou que quando o pretor Bruto, ao perseguir Viriato, e atacar as cidades da Lusitânia, as mulheres resistiram militarmente e morreram valentemente lado a lado com os homens⁶². A partir disso, depreende-se que de alguma forma as mulheres também recebiam certo tipo de treinamento militar, que recaía principalmente na defesa dos povoados lusitanos (castros). As participações das mulheres nos esforços militares são cruciais. São elas, principalmente, que cuidavam do esforço bélico, tratavam os feridos, ajudavam no reparo de algum armamento, educavam as crianças, cuidavam dos jovens e idosos, alimentavam as tropas e, principalmente, são elas que semeavam os campos e cuidavam dos animais enquanto as pelepas seguem.

5.3 A GUERRA: UM RITUAL DE INICIAÇÃO E TRANSIÇÃO?

Em relação à atividade guerreira, o historiador português Jorge de Alarcão chama a atenção para a feitura de novas abordagens das práticas guerreiras que os lusitanos perpetravam, tais como o ponto de vista psicológico, e não somente com o uso de abordagens ligadas às dificuldades econômicas que os lusitanos passavam. Assim, segundo esse autor, existia uma necessidade social para que o jovem guerreiro lusitano demonstrasse valores como a valentia, a destreza e a astúcia perante o seu grupo (ALARCÃO, 2001, p. 340). Este artifício funcionaria, em especial, como uma espécie de rito de iniciação e aceitação cultural perante à comunidade. Simbolicamente, possuía o objetivo de realizar a transição do jovem para a idade adulta⁶³. Assim, a valentia uma vez demonstrada em ação militar, saques ou nos campos de batalha seria confirmada como uma afirmação perante os outros companheiros de combate ou à sua tribo:

⁶² APIANO, *Iber*, 72.

⁶³ Para Pierre Clastres, o ritual de iniciação é uma pedagogia que vai do grupo ao indivíduo, da tribo aos jovens. É um ritual de iniciação na qual os jovens consentem em fazer parte dos preceitos e normas da comunidade. Esta, por sua vez aceita-os, mas com a condição de ter o poder de impor seus padrões morais e culturais, em um ritual que é passado de geração em geração. Esse ritual acaba criando o sentimento nos mais novos de pertencimento a algo maior do que suas meras existências físicas (CLASTRES, 2004, p. 125).

Aquilo que os *Lusitani* pretendiam ser — valentes —, só na relação com os outros, através da guerra, se realizaria. Se mesmo em níveis mais elevados de civilização e de capacidade de autorreflexão não há prioridade da imagem que de nós nos fazemos sobre aquela que os outros de nós fazem, os *Lusitani* necessitariam de ouvir, dos outros: “Os *Lusitani* são valentes”. A valentia, enquanto valor ético, é o que tem de ser, mas não existe enquanto não for consubstanciado ou concretizado em actos de bravura. Ora no ataque, realizando-se como valente, o homem sentir-se-ia coincidente com o ideal que a si mesmo se propunha, e a si se transcendia, aproximando-se do modelo ético que era o seu. O ser que cada um pretendia ser não sendo dado (não se sendo valente como se é loiro ou ruivo), o ser se conquistava ou se fazia por actos de bravura prática (ALARCÃO, 2001, p. 340-341).

As atividades guerreiras praticadas com periodicidade pelos lusitanos serviam, desta forma, para provar a virtude e o valor do guerreiro antes deles serem admitidos na sociedade. Além disso, a atividade bandoleira regularia o excedente demográfico e permitiria adquirir riquezas com o butim, sendo este formado geralmente pelo gado capturado. Esse modo de vida tenderia a ser paulatinamente exterminado pelos romanos, e caso não triunfasse, aumentava a insegurança de toda a sociedade dominada pelos romanos. (ALMAGRO GORBEA, 2015, p. 55).

Tal ritual de “iniciação” é verificado em vários povos ao longo da História, em diversas realidades temporais e espaciais. E, de certa forma, sobrevive até os dias de hoje. Analisando as gangues da sociedade contemporânea existentes nas grandes metrópoles, o pesquisador Luca Giliberti salienta que a violência promovida por estes grupos de jovens configura-se como uma resposta - transfigurada em uma guerra entre iguais, pobres e estigmatizados – às desigualdades sociais, à opressão socioeconômica e à inferioridade jurídica e simbólica que sofrem diariamente. Assim, esse fenômeno social pode ser definido como uma espécie de “grito” de existência frente às desigualdades socioeconômicas⁶⁴.

5.4 A GUERRA COMO AGENTE FOMENTADORA DE *STATUS* E AFIRMAÇÃO SOCIAL

A atividade guerreira para os povos pré-romanos da Antiga Península Ibérica era construída a partir de complexas teias de relações sociais, nas quais os indivíduos criavam laços de dependências e hierarquias. Essas relações são produzidas devido à forma de como a guerra é realizada e dos recursos que ela procura adquirir - os espólios de guerra - provenientes de um

⁶⁴ No aspecto psicológico, pode-se inferir que ao longo da História os grupos transgressores constroem espaços de relações que permitem aos membros sair do plano individual através do estabelecimento do plano coletivo, no qual os seus membros passam a ser aglutinados e representados por costumes comuns. O grupo toma em consideração o jovem e seus pontos de vista, proporcionando a ele um cenário de reconhecimento social e autoestima. Ao mesmo tempo, este participa da criação de fortes conexões com outros jovens, com os quais compartilha sua vida e experiências (GILIBERTI, 2016, p. 128) tradução nossa.

ataque a outras regiões e que, conseqüentemente, seriam posteriormente repartidos com os outros guerreiros a partir de um ponto central: o chefe militar.

Na sociedade lusitana, assim como em muitas outras sociedades antigas, a via mais segura para subir na escala social era a bélica. O poder da aristocracia - que se dedicava principalmente à guerra -, predominava na sociedade, que acumulava em suas mãos a maior parte da riqueza e do poder político e social (PASTOR MUÑOZ, 2006, p. 100). A sociedade de “chefaturas”, cuja definição alicerçava-se na hegemonia do poder das elites aristocráticas guerreiras, tinham sob seu comando certa “clientela” de guerreiros altamente especializados. Estes, por sua vez, tomavam parte no combate com o fito de obter bens para sobrevivência e opulência. Assim sendo, criavam-se mecanismos de controle da distribuição e redistribuição dos bens de consumo de acordo com os méritos de cada combatente em certa escaramuça, permitindo que os chefes guerreiros exercessem o mando político perante seus comandados, criando laços de subserviência e lealdade (SANTOS CANCELAS, 2013, p. 87).

Muito antes da invasão de Roma na *Hispania*, as *razzias*, saques e pilhagens já eram mecanismos a serviço de algumas elites regionais, que usavam de tais artifícios para reforçar seus direitos e exercer à sua autoridade a partir das armas. A posse de bens (em especial os rebanhos) obtidos a partir de saques, conferia poder a certo líder. A liderança também lançava mão de outros atributos aglutinadores e de admiração, tais como o carisma, a combatividade e a generosidade perante os inferiores hierarquicamente (SÁNCHEZ MORENO, 2002, p. 152).

A prática das *razzias* e da posterior distribuição de presentes e de presas de guerra por parte de alguns chefes, criava um sistema que buscava regular os laços de dependência e reciprocidade no seio de populações em transformação, que viviam, por conseguinte, com fortes sinais de desigualdade social. Desta forma, a guerra caracterizava-se como um complexo mecanismo que entre outras coisas, conferia prestígio político, promoção social e riqueza aos chefes militares, que são, por conseguinte, os principais beneficiários deste sistema (SÁNCHEZ MORENO, 2002, p. 150). A atividade bélica alimentava um código social que, por sua vez, alicerçava-se numa espécie de distribuição de riquezas a partir de um ponto central, nesse caso, o chefe militar. Assim, os presentes e objetos oferecidos aos demais guerreiros inferiores na hierarquia social fazia desenvolver fortes laços de vinculação e reciprocidade indicando, por sua vez, um sistema que tenderia a apresentar uma forte organização intrínseca.

Para Garcia Y Bellido, importante historiador espanhol da primeira metade do século XX, a guerra praticada pelos povos da antiga Península Ibérica seria uma resposta ao desequilíbrio social e a pobreza de seu território (GARCIA Y BELLIDO, 1945, p. 44). No entanto, as pelejas também se configuravam como embates entre confederações de tribos rivais

ou, ainda, como demonstração do poderio de um chefe e à sua busca de mais poder. Nas entidades políticas constituídas em torno de uma chefatura, sendo estas formadas por um reagrupamento de unidades locais ou resultantes do desmembramento de conjuntos maiores, o princípio que unia os combatentes era a fidelidade à liderança (CORVISIER, 1999, p. 237). Cotidianamente, esse sentimento de fidelidade com o chefe era construído no âmago das tribos lusitanas da Antiga Península Ibérica, e pode ter sido potencializado durante a chefatura de Viriato.

As evidências arqueológicas apresentam que as sociedades da antiga *Hispania* tinham uma relação muito importante com a pecuária. Tal evidência é corroborada com a leitura dos textos clássicos de Estrabão e Apiano, que definiram a pecuária como uma das principais atividades econômicas da maioria dos povos pré-romanos que habitavam a Península Ibérica (SERRANO LOZANO, 2012, p. 72). Assim sendo, o gado bovino e caprino constituíam o bem mais representativo da maioria das comunidades, embora não seja exclusivo, já que os lusitanos, vetões e célticos possuíam reservas minerais de ouro, prata, ferro, chumbo e estanho.

Desta forma, a posse de gado, ou a sua captura em incursões guerreiras em comunidades vizinhas, possuía o desígnio de assegurar prestígio, poder e status de um chefe. O gado era um dos elementos mais saqueados, já que possuía maior facilidade de ser removido de um local para outro. Controlar esse recurso econômico ou adquiri-lo a partir do roubo, do assalto e da luta aberta eram ações citadas nas antigas fontes⁶⁵.

Um conceito chave para o estudo das relações socioeconômicas dos lusitanos é conceito de *razzia*,⁶⁶ já que esta ação se configura como um sistema amplamente citado nas fontes greco-latinas e que deu principalmente aos povos lusitanos, a alcunha de bandoleiros. A *razzia* como fenômeno já descrita na introdução deste trabalho pode ser definida como uma ação de duração limitada, na qual uma força armada adentrava-se em dado território estrangeiro e/ou inimigo (ou de forma sorrateira), com o objetivo de obter espólios de guerra (gado, joias, armas); ou, ainda, destruir e/ou inutilizar ao máximo os recursos de seu inimigo, com o fim de enfraquecê-lo do ponto de vista militar, estratégico, alimentar e econômico (SÁNCHEZ MORENO, 2001, p. 157).

⁶⁵ Tais atividades são descritas nas fontes como sendo típicas de seres selvagens e o avessos à civilização. Por isso, Eduardo Sánchez Moreno alerta que é necessário ter uma criticidade ao ler as obras greco-latinas, já que elas estão arraigadas de conceitos do ponto de vista do vencedor, ou seja, do romano (SÁNCHEZ MORENO, 2001, p. 154).

⁶⁶ Ademais, a prática da *razzia* está intimamente ligada não somente à guerra, mas também com as mais primitivas formas de economia destas sociedades. Estas incursões capturavam gado, pois esta riqueza possuía mais mobilidade no seu deslocamento que os cereais, por exemplo (GONZÁLEZ GARCIA, 2007, p. 43-44).

A realização da *razzia* e a posterior distribuição dos espólios de guerra podem ser observadas na análise de algumas fontes clássicas. Inclusive, como já citado anteriormente, a distribuição do butim pós-saques pode ainda ser verificada em um fragmento de texto de Diodoro Sículo. Esse autor descreveu que Viriato alcançou enorme prestígio entre os lusitanos, pois era generoso na repartição das presas de guerra:

Viriato, o chefe dos ladrões lusitanos, era justo no reparto do butim; baseava suas recompensas no mérito e distribuía presentes especiais a aqueles de seus homens que se destacavam por seu valor. Além disso, não recolhia para seu uso particular o que pertencia a reserva comum. Devido a isso, o seguiam de bom grado à batalha e o honravam como seu benfeitor e salvador comum. (DIODORO, V, 33, 1)⁶⁷.

Sánchez Moreno utiliza-se de um marco conceitual descrito por Karl Polanyi⁶⁸ para descrever que nas sociedades antigas, a distribuição das presas de guerra configurava-se como uma relação na qual uma figura central distribuía as riquezas entre alguns membros de sua sociedade e a partir dessas repartições, criavam-se relações econômicas de submissão e de centralização em sua figura. Desta forma, desenvolvia-se no seio dessas sociedades um mecanismo socioeconômico de redistribuição de bens e recompensas, que se configurará num fator primordial para a construção das hierarquias guerreiras (SÁNCHEZ MORENO, 2002, p. 152). Os guerreiros lusitanos formavam um grupo social muito importante e claramente hierarquizado, como se deduz dos autores clássicos, e que fora comprovado arqueologicamente. A cultura material confirmou graficamente os textos, pois pode-se relacioná-la às armas esculpidas nas famosas estátuas de “guerreiros galaico-lusitanos” encontradas na zona castreja de Portugal, entre os vales de Viana e Rubias. Essas esculturas retratam homens armados com escudos redondos e côncavos; alguns estão portando armas de ataque, tais como punhais e espadas curtas (PASTOR MUÑOZ, 2006, p. 100-101). As estruturas dos guerreiros em pedra Galaico-Lusitanos ilustravam, de alguma maneira, a visão que os povos peninsulares possuíam acerca da guerra e de como tal ideologia era construída no imaginário da comunidade. Para

⁶⁷ Viriato, el jefe de ladrones lusitano, era justo en el reparto del botín: basaba sus recompensas en el mérito y hacía regalos especiales a aquellos de sus hombres que se distinguían por su valor, además no cogía para su uso particular lo que pertenecía a la reserva común. Debido a ello, los lusitanos le seguían de buengrado a la batalla y lo honraban como su benefactor y salvador común (DIODORO. V,33, 1).

⁶⁸ As atividades econômicas nas mais variadas civilizações da Antiguidade eram reguladas por uma certa racionalidade substantiva, na qual os bens materiais somente eram valorizados na medida em que serviam aos seus propósitos e não como meros objetos de acumulação material. Nisso, Karl Polany descreve que o sistema econômico era “mera função da organização social”. A produção e a distribuição eram, a priori, regidas por “princípios de comportamento não associados basicamente à economia”, quais sejam, mas sim, relacionados à reciprocidade, à redistribuição e à domesticidade (POLANYI, 2012, p. 50-52).

este fim, as estruturas sociais também incutiam o seu valor na iconografia artística produzida, incitando nos indivíduos (desde a mais tenra idade) os valores guerreiros através da arte produzida. (SANTOS CANCELAS, 2013, p. 87).

Fotografia 03 - Imagens de guerreiros galaico-lusitanos



Fonte: Museu Nacional de Arqueologia em Lisboa, Portugal. Fonte:Iptmuseus.pt.

Dentro dessa perspectiva, diversos sítios arqueológicos localizados em território espanhol, denominados *La Cogotas*, *La Osera*, *El raso*, *La Coraja*, *el Mercadillo* e o de *El Romazal*, têm trazido a lume importantes aspectos ligados à cultura guerreira lusitana. Nestes sítios, as escavações⁶⁹ apresentaram em alguns túmulos evidências que aportam um grande número de cultura material: armas defensivas e ofensivas, joias e inúmeros outros objetos de uso pessoal. Entretanto, existe uma pequena proporção de túmulos encontrados com armas nestes sítios. A justificativa para esta evidência é de que, indubitavelmente, as armas seriam o grande elemento de diferenciação social de certos indivíduos frente a outros membros da comunidade (SÁNCHEZ MORENO, 2002, p.157-168).

Os estudos arqueológicos nas sepulturas dos séculos III e II a. C têm originado dados interessantes no que concerne à produção de hipóteses acerca da origem social, pois descrevem uma sociedade altamente hierarquizada, e podem ser sinteticamente descritos em quatro níveis principais: no topo, os estudiosos têm classificado um pequeno grupo formado por guerreiros e

⁶⁹ Com base nas escavações e análises de Martin Vallis (1985), Gonzales Tablas (1985), Quesada Sanz (1993), Castro Martinez (1986) e Kurtz (1987) (SÁNCHEZ MORENO, 2002, p. 157-167)

cavaleiros, uma vez que muitos equipamentos ligados ao uso do cavalo, armaduras completas e espadas têm sido levantados. Em seguida, os pesquisadores têm verificado objetos que parecem ser designados ao grupo formado por soldados mais rasos, com poucos artefatos encontrados. No terceiro estrato, os arqueólogos têm classificado como o grupo social pertencente aos artesãos e comerciantes. A última estirpe seria caracterizada, possivelmente, por camponeses, já que poucos materiais têm sido encontrados.

Estes testemunhos, que incluem ricas peças de espólio, como os diademas de Mones ou os torques de Burela, são uma prova evidente da existência de uma hierarquia entre os guerreiros. Por um lado, aqueles com um armamento mais pesado e complexo e que combatiam a cavalo e, certamente, ostentariam estes torques e diademas; por outro, guerreiros armados de modo mais ligeiro, que combatiam a pé e que não usariam estes ornamentos distintivos (PASTOR NUÑES, 2006, p. 101).

Fotografia 04 - Exemplo de artesanato lusitano⁷⁰



Fonte: Museu Arqueológico da Espanha (2021)

5.5 AS *MANNERBÜNDE'S* LUSITANAS: UM POVO GUERREIRO POR EXCELÊNCIA?

O historiador espanhol Eduardo Sánchez Moreno utiliza-se dos escritos clássicos realizados sobre Viriato para contextualizar, em um universo maior, como o sistema de chefias militares era uma característica sociopolítica interna dos povos pré-romanos. Segundo Sanchez

⁷⁰ Segundo a curadoria do Museu Arqueológico da Espanha, a Lúnula lusitana do Chão de Lamas é uma espécie de peitoral em forma de meia-lua, daí a designação de lúnula. Era usada como adereço para os cavalos pertencentes aos lusitanos mais poderosos, ou seja, aos chefes guerreiros.

Moreno, a atividade guerreira para os antigos povos da Antiga Península Ibérica pode ser entendida como algo extremamente multifacetado, que é alicerçado, principalmente, em uma teia de relações sociais entre os guerreiros e as suas comunidades. Assim, essas teias faziam com que os indivíduos criassem laços de dependência e hierarquias (SÁNCHEZ MORENO, 2002, p. 169). Desta forma, a posterior repartição do butim após alguma atividade militar, fazia com o que o chefe guerreiro desenvolvesse elos que auxiliavam na construção de relações com outros guerreiros. Desta forma, as sociedades de chefatura ou de “cacicado” se caracterizam por ser essencialmente redistributivas, o que a carga conduz a formas de hierarquização rígidas e permanentes que culminam em um acesso diferencial aos recursos estratégicos nas chefaturas avançadas devido a seus aparelhos sociais de redistribuição dos butins (PANIEGO DÍAZ, 2019, p. 13)⁷¹.

Entretanto, outras linhas interpretativas no que concerne à análise sociopolítica e antropológica para a Península Ibérica pré-romana têm vindo à tona. Em função da existência e operação de comunidades de guerreiros como uma verdadeira instituição econômica militar dos povos dessa região, a guerra praticada pelos lusitanos pode ser aproximada da concepção de *männerbünde*, que tem sido um conceito estudado em profundidade ao longo do século XX, especialmente por parte da historiografia alemã. Este conceito pode ser definido como nada mais nada menos do que “confrarias” ou comunidades de guerreiros jovens, que criavam elos de identificação grupal e desenvolverem conteúdos culturais próprios (SERRANO LOZANO, 2011, p. 68). Os trabalhos acerca do conceito de *männerbünde* foram originalmente desenvolvidos no calor do indoeuropeísmo dos anos 1930, e, sem embargo, podem ser estabelecidas algumas características comuns dentre estas agrupações, tais como a solidariedade no momento de repartir o butim após certa peleja ou a forma de ataque de certo grupo.

⁷¹ (...) En las sociedades de jefatura o de cacicado se caracterizan por ser esencialmente redistributivas, lo que a la larga conduce a formas de jerarquización rígidas y permanentes que culminan en un acceso diferencial a los recursos estratégicos en las jefaturas avanzadas debido a sus sistemas de redistribución asimétrica (PANIEGO DÍAZ, 2019, p.13).

Figura 11 - Uma confraria de guerreiros lusitanos



Fonte: PASTOR MUÑOZ (2006, p. 190)

Em suma, as *männerbünde's* podem ser definidas como uma série de “confrarias” de jovens guerreiros de origens indefinidamente arcaicas, nas quais em certas sociedades fizeram emergir as figuras individuais de autoridade, que atuavam como um círculo originário das elites guerreiras (SERRANO LOZANO, 2011, p. 68). Deve-se considerar que o modelo teórico apresentado por este pesquisador não representa mais uma via de gestão da violência em um entorno cultural, de tal modo como os modelos formados por exércitos de cidadãos ou tropas profissionais.

A natureza da organização das sociedades pré-romanas da Península Ibérica contava com uma vantagem significativa, pois a atividade militar encarnada em “confrarias” guerreiras projetava-se fora de seu território de origem, sem abordar necessariamente um estado de guerra aberto e contínuo com outros povos vizinhos. Todavia, o modelo de comunidades guerreiras⁷² pode ter contribuído para o desenvolvimento de campanhas militares contra os romanos, pois estes levantaram um novo sentido para a natureza do combate dessas tribos. Assim, o

⁷² A historiadora espanhola Ana Francisco de Heredero problematiza se essas confrarias realmente existiram e se eram regidas por rituais de iniciação. A presença de elites guerreiras está bem comprovada através da Arqueologia, que vem analisando e recolhendo cultura material das necrópoles ibéricas e celtibéricas nas últimas décadas. No entanto, segundo a autora, a suposição acerca das conjecturas ligas às confrarias de guerreiros ou os rituais de iniciação é meramente especulativa “puesto que ningún testimonio literario llega a afirmar su existencia en territorio peninsular y tampoco la arqueología ha ofrecido ninguna evidencia clara, por mucho que se haya buscado” (FRANCISCO HEREDERO, 2011, p. 41).

progressivo avanço romano não somente introduziu uma nova e superior força militar no extenso mosaico sociocultural da Península Ibérica, como também estaria desagregando as áreas da atividade dessas comunidades guerreiras, decompondo o sentido cultural que os bandos armados possuíam em suas áreas de exploração. Com os crescentes choques militares entre estas bandas militares e os romanos, a perspectiva romana foi a de adotar uma guerra generalizada e “formal”, cujas características esses grupos militares peninsulares desconheciam.

Deixemos Viriato consagrado apaixonadamente a sua guerra de vingança, pois não é o nosso tema neste momento. Nós o retiramos como exemplo porque é o caso mais típico do fator psicológico na formação destas “guerrilhas”, na origem de nossas primeiras formações militares, superando em muito as primitivas bandas que assaltavam os povos, povoados, campos e caminhos das tribos vizinhas, impulsionados por hábitos bárbaros e por regimes econômicos evidentemente primitivos e, por tanto, pouco aptos para a paz das tribos fronteiriças. Agora o inimigo não é o vizinho, com o qual estão pelo momento aliados, mas sim o romano; e não porque é o estrangeiro – já que esta ideia não teria então a matriz nacional de agora-, mas sim pelo que teria de cruel, de injusto, de avarento e de perturbador (GARCÍA Y BELLIDO, 1945, p. 570-571). Tradução nossa⁷³.

Em função da existência e operação de comunidades de guerreiros, pode-se inferir que tais associações funcionavam como uma verdadeira instituição econômica militar dos povos dessa região. A guerra praticada pelas povoações antigas da península é capaz de ser aproximada da concepção de *männerbünde*, uma vez que tem sido um conceito definido como o de “confrarias” ou comunidades de guerreiros jovens (SERRANO LOZANO, 2011, p. 70). Estas confrarias, uma vez formadas, criavam mecanismos de assimilação grupal, além de desenvolverem códigos culturais singulares. Acerca disso, podemos relacionar este referencial teórico com os escritos de Diodoro:

Existe um costume muito típico entre os iberos e, em especial, entre os lusitanos que consiste quando os jovens alcançam o esplendor de sua força física, aqueles entre eles que eram os mais pobres em bens materiais, mas destacados por seu vigor corporal e sua ousadia, se reúnem, perpetrados exclusivamente com seu valor e suas armas, nas zonas mais seguras dos montes, onde formam bandas de um tamanho considerável e recorrem a Ibéria acumulando riquezas mediante a pilhagem. (DIODORO, V, 34, 6)

⁷⁴.

⁷³ Dejemos a Viriato consagrado apasionadamente a su guerra de venganza, pues no es tema nuestro en el momento. Lo hemos sacado a colación porque es el caso más típico del factor psicológico en la formación de estas ‘guerrillas’, en el origen de nuestras primeras formaciones militares, superando en mucho a las primitivas bandas que salteaban pueblos, campos y caminos de las tribus vecinas, impulsadas por hábitos bárbaros y por regímenes económicos evidentemente primitivos y, por tanto, poco aptos para la paz de las tribus fronterizas. Ahora el enemigo no es ya el vecino, con el que están por el momento aliados, sino el romano; y no porque fuese extranjero –que esta idea no tenía entonces el matiz nacional de ahora–, sino por lo que tenía de cruel, de injusto, de avariento y de perturbador (GARCÍA Y BELLIDO, 1945, p. 570-571)⁷³.

⁷⁴ Existe una costumbre muy típica entre los iberos y, en especial, entre los lusitanos que consiste en que cuando los jóvenes alcanzan el esplendor de su fuerza física, aquellos de entre ellos más pobres en bienes terrenales, pero destacados por su vigor corporal y su osadía, se reúnen, pertrechados exclusivamente con su valor y sus

Em outra passagem, a atividade bélica pode ter uma relação com uma passagem de Diodoro Sículo (V, 34, 6)⁷⁵, na qual o autor latino descreveu sobre a constituição, entre os lusitanos, de súbitas saídas bélicas formadas principalmente por jovens nas partes mais remotas das extensas cadeias de montanhas (GONZÁLES GARCÍA, 2007, p. 44). Estrabão descreveu que os lusitanos jovens eram adeptos de atividades físicas, com o objetivo de manter o corpo sempre enrijecido e pronto para o combate: “Também sustentam contendias [combates “esportivos”], para soldados de armas leves, pesadas e cavalaria, no pugilato, na corrida, em escaramuças, e em luta com esquadrões” (ESTRABÃO, III, 7).

Do ponto de vista antropológico, pode-se considerar que a atividade guerreira dessas sociedades pré-romanas da Península Ibérica serviria também como um mecanismo social que contribuía para que não houvesse uma forte pressão demográfica e social na comunidade, uma vez que a partir do potencial bélico, os jovens em situação de penúria econômica saíam de seus lares com o fim de suprir seus ímpetos joviais, em busca de *status quo* e ascensão social. Desta forma, em lugar de uma vida mais sedentária que poderia ser fonte de conflitos internos, esses jovens saem dos seus lugares de origem, movendo-se para outras localidades, canalizando suas “energias” em outras atividades; sem perder a vinculação com suas comunidades originárias.

A historiadora Ana Francisco de Heredero realizou importantes análises acerca do valor ritual da guerra no universo sociocultural do povo celtibérico e lusitano da Antiga Península Ibérica, com especial atenção ao armamento e às práticas rituais relacionadas a ele. A autora também expõe o forte componente de o caráter guerreiro que compõem os deuses dos povos celtiberos e os costumes ritualísticos presentes na guerra, com ênfase na morte em campo de batalha, pois, segundo Ana Francisco de Heredero, essa era uma das dimensões do pensamento guerreiro mais importantes. A autora lança a presente problematização: qual era a importância cultural da guerra e do armamento para os povos celtiberos e lusitanos? Para a pesquisadora supracitada, guerra não seria só uma maneira de conseguir prestígio e riqueza, mas também seria um elo identitário e ritualístico dos mais relevantes. Os povos da Antiga Península Ibérica eram extremamente ligados ao seu armamento, preferindo muitas vezes o caminho da morte a ter que entregá-lo ao inimigo. Pode nos parecer, à primeira vista, que a entrega das armas ao inimigo possuía uma visão prática, pois ela poderia ser utilizada pelo próprio inimigo. Mas sua dimensão cultural perpassava a noção estratégica de armar o inimigo. Entregar a arma ao

armas, en las zonas más seguras de los montes, donde forman bandas de un tamaño considerable y recorren Iberia acumulando riquezas mediante el pillaje (DIODORO, V, 34, 6).

oponente era entregar a sua identidade, o seu pertencimento, a sua ancestralidade (FRANCISCO HEREDERO, 2012, p. 50).

Fotografia 05 - Exemplar de uma Falcata lusitana



Fonte: Museo Arqueológico Nacional de España Disponível em: <http://www.man.es/man/home.html>. Acesso em: 06 de jul. 2021.

Dessa forma, é preciso salientar o importante valor simbólico dado às armas e em espacial, às armas de ataque, tais como as adagas, Falcatas e lanças. As armas, por conseguinte, são considerados objetos primordiais na construção simbólica das hierarquias internas das bandas dos guerreiros ibéricos⁷⁶. De acordo com pesquisas em sítios arqueológicos como Tiermes e Numancia, diversas armas encontradas estavam parcialmente ou totalmente destruídas, o que lançou a hipótese de que além de uma questão estratégica, ou seja, a destruição do armamento de ataque que poderia cair em poder do inimigo⁷⁷, existia também uma relação ritualística, já que os guerreiros lusitanos e celtiberos possivelmente acreditavam que as armas eram dotadas de uma alma que pertencia e se relacionava de forma transcendente ao seu

⁷⁶ [...] Os mais valentes dos iberos eram chamados de lusitanos. Levam em batalha um pequeno escudo feito de couro e que pode proteger o corpo com muita eficácia, devido à sua solidez. Estes escudos utilizam-nos com muita habilidade nas batalhas, conseguindo interceptar toda o tipo de armas que lhes sejam arremessadas (DIODORO, V, 34).

⁷⁷ O armamento possuía um papel simbólico e preponderante, já que desde a Idade do Bronze seria caracterizado como parte resultante de uma transição geracional. Na Idade do Ferro, alguns testemunhos arqueológicos demonstraram que em alguns casos as armas eram destruídas para não cair na mão do inimigo, como o objetivo de não armá-lo e, não obstante, de que o rival não apoderasse da simbologia presente nas armas individuais dos guerreiros lusitanos. Dessa forma, o armamento para os lusitanos possuía a premissa de fornecer e reforçar o elo indenitário do guerreiro junto à comunidade ou companheiros, sendo fator de coesão social (TRISTÃO, 2013, p. 43).

possuidor, não podendo, assim, cair em mãos inimigas. Em outros achados arqueológicos⁷⁸, muitas armas foram encontradas parcialmente destruídas e escondidas em locais de difícil acesso, como buracos encrostados em montanhas rochosas e cavernas. Estes achados corroboram, em parte, com a tese de que a arma seria algo único de cada guerreiro, fazendo parte de sua identidade na vida e no mundo do além (FRANCISCO HEREDERO, 2012, p. 52). As dimensões religiosas da guerra provavelmente aumentaram com o crescimento sistemático do conflito contra Roma, chamando a atenção dos escritores greco-latinos e contribuindo para que o caráter guerreiro dos celtibéricos e lusitanos fosse mitificado.

Assim, os povos ibéricos empreenderam uma ferrenha resistência no que concerne à entrega de suas armas ao inimigo, principalmente ao invasor romano. Autores clássicos⁷⁹ descreveram que essa aversão à entrega de armas e a posterior rendição ao inimigo contribuiu para o grande número de baixas militares entre os povos ibéricos no campo de batalha. A estes, a morte seria mais desejada do que a subjugação e a entrega de suas identidades – no caso as armas - ao inimigo. Neste contexto, lusitanos e celtiberos deveriam possuir uma especial valorização frente à morte em campo de batalha, pois se pudessem peleando, o caminho do guerreiro para o além estaria assegurado e protegido.

Portanto, como já apresentado anteriormente, não devemos deixar de perceber uma intensa importância ritual dada às armas, com uma significação que não tange somente ao seu uso prático, mas provavelmente também ao uso religioso. A existência destes objetos em depósitos funerários denota o apego destes materiais como o símbolo de uma sociedade que se considerava guerreira por si só. Não chega a ser absurdo, dentro deste contexto, a devoção a deuses com características guerreiras e protetoras, já que a guerra tem um papel central na concepção sociopolítica destes povos peninsulares. Todavia, para que possamos categorizar tal hipótese com mais clareza, torna-se necessário que novos estudos arqueológicos e novas

⁷⁸ Em certa medida, Ana Francisco de Heredero apresenta que muitas das divindades dos lusitanos e celtiberos eram representadas como guerreiras, como abordam os autores Salinas de Frias (1985), Romero Carniceiro (1999) e José Maria Vasquez (2001). Estes pesquisadores salientam em seus estudos as características guerreiras que as divindades cultuadas pelos ibéricos possuíam, já que boa parte destes deuses eram associados ao uso de armas como a lança e a espada, possuindo uma virtude guerreira que, se seguida pelo guerreiro no campo de batalha, o guiaria para o além sem segurança, com diversas recompensas.

⁷⁹ Sobre os lusitanos e celtiberos, os testemunhos de Tito Lívio descrevem a íntima ligação entre estes grupos e a posse de suas armas: “Querem mais a armas que a sua própria *vida* [...] “convencidos de que sem as suas armas nada vale as suas vidas” (TITO LÍVIO, *Histórias*, 32,17). A perda das armas em uma batalha por um guerreiro lusitano podia também ser considerada um infortúnio tão grande como a perda de uma das mãos ou membros. Inclusive, os iberos em geral tinham como forma de tortura e castigo o costume de amputar a (s) mão(s) de seus inimigos. Além do valor estratégico, pois o soldado sem as mãos não conseguiria pelear, essa ação visava minar psicologicamente o indivíduo de uma de suas mais importantes vontades: a de guerrear e manejar sua arma em campo de batalha. Sem a capacidade de guerrear, o homem não é homem (SOPEÑA GENZOR, 2008, p. 277).

abordagens historiográficas sejam feitos sobre o tema, com o fim de que possamos tecer novas interpretações e problematizações acerca dos conceitos de guerra que faziam parte do imaginário lusitano (FRANCISCO HEREDERO, 2012, p. 53).

O tipo de armamento que nos atestam as fontes e a Arqueologia no tocante às populações peninsulares, trata-se, principalmente, de armas utilizadas para uma prática de luta corpo a corpo, sem a utilização de formações militares coordenadas (como a falange hoplítica grega ou a formação legionária romana). Como armas ofensivas, os lusitanos usavam as lanças com ponta de metal, assim como a Falcata, uma espécie de espada curva que possuía grande poder de corte e destruição (FRANCISCO HEREDERO, 2011, p. 50). Poucos soldados usavam armaduras pesadas, o que ajuda a demonstrar à intensa agilidade e mobilidade dos lusitanos em suas pelejas. Com relação às armas defensivas, os lusitanos possuíam um pequeno escudo em forma de círculo, que possuía um sistema no qual o operador o segurava com duas amarras. Acerca das armas, Estrabão assim descreveu:

[...] Em qualquer grau, os Lusitanos, se diz, são dados a darem jacentes emboscadas, espionarem, são rápidos, ligeiros, e bons em desdobrar tropas. Eles possuem um pequeno escudo com dois pés de diâmetro, côncavo na frente, e suspenso dos ombros por meio de correias (pois não há nenhum anel ou abraçadeira). Ao lado destes escudos eles possuem uma espécie de adaga ou gládio. A maioria deles usa couraças de linho; uma minoria usa couraças de cotas de anéis forjados e elmos com três cristas, mas o resto usa elmos feitos de cordões. Os soldados da infantaria usam caneleiras também, e cada soldado tem muitos dardos; e alguns fazem uso de lanças, com pontas de bronze [...] (ESTRABÃO, III, 6).

Logo, os povos ibéricos contavam com uma aristocracia possuidora de forte componente guerreiro. Esta aristocracia se reflete, entre outras coisas, na composição dos enfeites das sepulturas, nas quais o armamento possui um importantíssimo papel, pois fazia com que houvesse uma diferenciação *post mortem* frente aos outros integrantes da sociedade (QUESADA SANZ, 1989, p. 190). A escassa ou a nula utilização do arco na guerra e na caça e, possivelmente, a ausência de pontas de flechas nos túmulos funerários e nas representações da arte ibérica podem ser elementos que nos atestam os valores simbólicos e de prestígio dessa arma. É evidente que houvesse, provavelmente, um certo desprezo ou menosprezo consciente do arco, pois este seria considerado uma “arma pouca nobre, traidora e afeminada” (QUESADA SANZ, 1989, p. 193).

Neste sentido, o cruzamento entre as fontes greco-latinas e os objetos da cultura material que têm sido trazidos à luz pela Arqueologia nos ajudam a melhor analisar o tipo de guerra que se praticava nessas regiões. Em síntese, percebe-se que a importância da guerra no mundo lusitano nos leva a considerar que ela não estava somente inundada de rituais, mas também constituía num ritual em si mesma. A dimensão espiritual da guerra aumentou, provavelmente

com o crescimento sistemático do conflito contra Roma, já que as legiões republicanas trouxeram à tona formas completamente diferentes de gerenciar às atividades bélicas, alterando o equilíbrio econômico, cultural e social nos quais os povos nativos estavam inseridos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso e desenvolvimento dos Objetos de Aprendizagem conforme apresentados ao longo do primeiro capítulo dessa dissertação apresentam-se como importantes ferramentas de aprendizagem, uma vez que pode ser utilizados para o ensino de uma imensa diversidade de conteúdos, na intersecção entre as ciências, no aguçamento da criatividade e na revisão de conceitos. O Objeto de Aprendizagem “Entre armas e *razzias*: a guerra como identidade cultural para os lusitanos da Antiga *Hispania*” visou abordar o complexo processo de conquista romana na Antiga Península Ibérica, assim como a resistência dos lusitanos a ele. Além disso, foram contextualizados o período no qual Viriato chefou os lusitanos e seus aliados, assim como as táticas de combate utilizadas pelas hostes lusitanos. Para tal, lançamos mão de uma apresentação geral do O.A ao longo do início deste trabalho, contextualizando suas principais características, aplicabilidade e usabilidade, com o fim de auxiliar o (a) professor (a) no melhor uso do O.A desenvolvido.

Considerando que os Objetos de Aprendizagem se constituem como recursos pedagógicos inovadores, capazes de melhor envolver os alunos na participação em atividades criativas e desafiadoras, seu uso na atualidade cibernética na qual estamos inseridos é de extrema importância. O Ensino de História deve - sempre que possível - adaptar-se às novas possibilidades de fixação de conceitos, adaptação de conhecimentos à realidade dos educandos e na construção de novos saberes. Nisso, a utilização de ferramentas educacionais, tais como os Objetos de Aprendizagem, tornam-se capazes de realizar como que as diferenças da inclusão digital sejam diminutas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e preparados para os desafios estudantis, sociais e laborais do presente e futuro. Entretanto, as diretrizes para o uso do O.A neste trabalho foram contextualizadas, com o fim de auxiliar metodologicamente e teoricamente o bom uso dos conceitos elencados por parte do (a) professor (a), visto que o O.A visa ser uma ferramenta de ensino para o docente. Em tais aproximações, podemos concluir que o planejamento na execução do O.A, assim como o bom domínio da temática abordada neste trabalho são peças relevantes para uma boa execução. Todavia, não são os únicos, já que o processo de ensino-aprendizagem é formado pelos mais variados nuances e situações.

Como visto ao longo deste trabalho, a História Antiga possibilita ao educando um encontro marcante com o diferente, com a alteridade e com a pluralidade cultural. Claro que o termo Antiguidade condensa vários povos, religiões e línguas diferentes, em períodos temporais longos, mas que na sala de aula, por vezes, são colocados todos como pertencentes a um mesmo quadro cultural. Neste sentido, como exposto ao longo deste trabalho de Dissertação, a

integração da História Antiga com a Arqueologia, Antropologia entre outras áreas do conhecimento são fundamentais para compreender as conexões culturais dos povos da Antiguidade, estabelecendo, assim, relações entre o presente e passado, num processo dialógico que aguça o desenvolvimento dos processos de transição e permanência entre os discentes. O Ensino de História Antiga não deve ser nunca negligenciado e sobreposto dentro das políticas educacionais nacionais, uma vez que sua análise é fundamental para inúmeros aspectos ligados à sociedade hodierna que, sem embargo, ajudam aos estudantes a compreender os liames e as sociedades multiétnicas nas quais estão inseridos. Desta forma, importantes habilidades sociais poderão ser potencializadas, tais como o respeito à diversidade social, religiosa, cultural e política, aspectos tão caros à busca por um mundo e escolas mais democráticos e inclusivos.

Como visto, é importante o processo de investigação e estudo da história da Antiguidade ligada à formação da Península Ibérica, pois o educando poderá ter uma percepção de inúmeros aspectos e processos históricos de extrema importância ao alcance deles, tais como: a língua latina, a romanização e as mesclas étnicas presentes no caldeirão cultural ibérico. Assim, para que possamos entender o Brasil e alguns dos seus aspectos socioculturais, é necessário o lançamento de novos olhares sobre a Antiguidade da Península Ibérica, uma vez que o colonizador – o elemento português – de certa forma apropriou-se de diversas heranças culturais presentes na formação da Península Ibérica, e, posteriormente, as transferiu para a sua colônia na América, no caso o Brasil. As políticas culturais institucionais devem sempre se aperceber disso, uma vez que não podemos enxergar a História de forma positivista, mas sim, de forma dialógica e conceitual, na qual as culturas e sociedades intercambiam seus costumes e tradições.

Expomos ao longo do trabalho como a atividade guerreira constituía-se numa das principais dimensões culturais dos lusitanos. Abordamos como a guerra para este povo da era uma das suas principais singularidades identitárias, pois sua prática denotava valores sociais, econômicos e políticos, que configuravam *status* social frente à comunidade. Os lusitanos foram amplamente descritos nas antigas fontes greco-latinas como ferozes e “selvagens” no combate, algo que deve ser bastante contextualizado nas leituras e análises, uma vez que elas foram produzidas a partir da visão dos “vencedores” sobre os vencidos.

Durante as Guerras Lusitanas (155-139 a.C), os lusitanos liderados em boa parte do conflito por Viriato, infligiram pesadas derrotas nos exércitos republicanos romanos. Em nossos estudos, percebemos que eles utilizaram de métodos de praticar a guerra aos quais já estavam acostumados. As táticas de uso de ataque em guerrilhas, de assaltos rápidos e fugas premeditadas já eram amplamente utilizadas pelos lusitanos em seu cotidiano, sejam elas motivadas por fatores sociais, culturais ou econômicos. A guerra e suas formas de fazê-la eram

partes inseparáveis da comunidade lusitana, pois o belicismo regia importantes aspectos socioculturais e socioeconômicos deste povo peninsular. À medida do possível, tais premissas foram abordadas na construção e contextualização do O.A: “Entre armas e *razzias*: a guerra como identidade cultural para os lusitanos da Antiga *Hispania*”

Culturalmente, conforme apresentado neste breve estudo, pode-se inferir que a guerra praticada pelos lusitanos pode ainda ser definida como uma fonte legitimadora de poder local e como um ritual dos mais importantes, por si só. Através das atividades bélicas o jovem lusitano ingressava na idade adulta ou, ainda, possibilitava que algum guerreiro que se destacasse em determinada peleja desenvolvesse mais prestígio e *status quo* dentro da comunidade. Com isso, a guerra pode ser considerada como o efeito catalisador das teias de relações sociais que são construídas no seio da sociedade lusitana. Sem embargo, a guerra também era uma fonte para a aquisição de recursos materiais importantes para a manutenção do indivíduo. Destaca-se que uma das grandes preocupações do Objeto de Aprendizagem desenvolvido foi o de demonstrar como tais relações se davam e eram construídas constantemente, sendo edificadas a partir da prática da guerra e de sua posterior sociabilidades.

Sendo assim, ressaltamos a necessidade de afirmar que esta pesquisa não esgota o assunto sobre os aspectos culturais dos antigos lusitanos e, de certa forma, sobre as atividades guerreiras desse povo como elo identitário. E nem pretendemos, pois acreditamos que essas histórias e construções socioeconômicas devem ser observadas e analisadas com os mais variados campos da pesquisa histórica, arqueológica, antropológica e sociológica. A descoberta de mais objetos relacionados à cultura material, o surgimento de novas fontes escritas, releituras das fontes greco-latinas ou inovações nas análises relacionadas a outros referenciais teóricos poderão trazer a lume novos aspectos sobre as relações dos antigos lusitanos com outros povos, com a guerra e sobre si mesmos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Jorge de. Novas perspectivas sobre os Lusitanos (e outros mundos). Lisboa: **Instituto Português de Arqueologia**, 2001. Disponível em: http://www.patrimoniocultural.gov.pt/media/uploads/revistaportuguesadearqueologia/4_2/8.pdf. Acesso em: 28 de mar. 2020.

ALMAGRO-GORBEA, Martín. **El centro interior de Portugal y el origen de los lusitano**. Castelo Branco: Cem anos de investigação arqueológica no interior centro. **Materiais para o estudo das antiguidades portuguesas do Museu de Francisco Tavares Proença Junior**, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

ANPUH. **Manifestação pública da ANPUH sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/3352-manifestacao-publica-da-anpuh-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 16 de jan. 2022.

APIANO. *Bellum Ibericum*, Ed. e Trad. em A. Schulten, **Las guerras de 154-72 a. de J.C.**, Fontes Hispania e Antiquae, IV, Barcelona, 1937; Trad. A. Sancho, *La guerra de Espana*, Ed. Gredos, Madrid, 1980.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AREND, Jéssica Fernanda; PACHECO, Calison Eduardo Santos; SOARES, André Luis Ramos. Maquete e Ensino de História: Cotidiano no Antigo Egito e a Lei 10.639/2003. Porto Alegre: **Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação**, v. 2, n. 3, p. 558-582, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59811>. Acesso em: 9 de jul. 2020.

BAKOS, Margareth Marchiori; FUNARI, Raquel dos Santos. **História da Tradição Clássica no Brasil dos séculos XIX e XX. Egito antigo no Brasil: egiptologia e egiptomania**. In: CHEVITARESE, André; CORNELLI, Gabriela; SILVA, Margarida Aparecida de O, A. (Orgs.). **A Tradição Clássica no Brasil**. Brasília: Fortium Editora, 2008.

BARROS, José D'Assunção. **A Fonte Histórica e seu lugar de produção**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BASCUÑAN AÑOVER, Oscar & URDA LOZANO, Jesús Carlos. **El lugar del bandolero en el conflicto rural**. Una aproximación historiográfica desde la obra de Eric Hobsbawm. In: *Bandolerismo y violencia de bandas en la historia*. Toledo: **UCLM**, n.º 05, p. 15-26, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BLÁZQUEZ MARTÍNEZ, José Maria. **Historia de España**. Madrid: Real Academia de la Historia, 1975

BLÁZQUEZ MARTÍNEZ, José Maria. **Historia económica de España en la Antigüedad**. Madrid: Real Academia de la Historia, 2011.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de Aprendizagem. Volume 1: introdução e fundamentos**. Santo André: Editora da UFABC, 2015.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de aprendizagem. Volume 2: metodologia de desenvolvimento**. Santo André: Editora da UFABC, 2015.

BRAGA, Juliana Cristina; DOTTA, Silvia; PIMENTEL, Edson; STANSKY, Beatriz. Desafios para o Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Reutilizáveis e de Qualidade. In: **Anais do Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação**. p. 90-99, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas** (ed. comentada). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980.

CARO BAROJA, Julio. **De nuevo sobre el bandolerismo meridional. Terror y terrorismo**. Madrid: Plaza y Janés, 1989.

CARVALHO, Alexandre Galvão. **Diálogos entre a História Antiga e o Ensino de História**. Caetité: Perspectivas e Diálogos: **Revista de História Social e Práticas de Ensino**, v. 2, n. 6, p. 17-34, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/article/view/10530>. Acesso em: 16 de dez. 2021.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. Tradução de Théó Santiago. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2003.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da Violência: Pesquisas de antropologia política**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2004.

COELHO, Ana Lucia Santos; BELCHIOR, Ygor Klain. **BNCC e a História Antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente**. São Paulo: Mare Nostrum, v. 8, n. 8, p. 62-78, 2017. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138861>. Acesso em: 12 de jan. 2022.

COUVISIER, André. **A Guerra: ensaios históricos**. Tradução de José Lívio Dantas. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1999.

DIÃO CÁSSIO. **Historiae**, Cambridge, 1979-1982, tradução de Eduardo Sánchez Moreno. *Historias Romanas*, Madrid, 1989.

DIODORO SÍCULO **Bibliotheca Histórica**, Ed. The Loeb Classical Library, Cambridge, Harvard University Press, 1979-82; Trad. J. Lens e J. García González, Editorial Clásica, Madrid, 1995.

DUMÉZIL, Georges. **The stakes of the warrior**. Los Angeles: University of California press, 1983.

DURKHEIM, Emilé. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

E-BIOGRAFIA. **Biografia de Lev Vigotsky**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky . Acesso em: 20 de fev. 2022.

ELIADE, Mircea. **História das crenças e das ideias religiosas**. Tradução de Roberto C. Lacerda. São Paulo: Zahar, 1978.

ESTRABÃO, Geografia. Tradução de Jorge Pereira Deserto & Susana da Hora Marques. **Estrabão. Geografia. Livro III: Introdução, tradução do grego e notas**. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2016.

FLORO. **Abrégé de l'histoire romaine**. Traduit en français par F. Ragon. Paris: Panckoucke. 1833. [T-35528 - 878 B582b]

FRANCISCO HEREDERO, Ana de. **A propósito de las Armas de la Antigüedad Iberia**. Gerión. **Revista de Historia Antigua**, v. 29, n. 2, p. 41-53, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso: em 20 de abr. 2020.

FRANCISCO HEREDERO, Ana de. Guerra y ritual em el mundo celtibérico. **ArqueoUCA: Revista Digital Científica Independiente de Arqueología**, Madrid: n.º 2, p. 49-63, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 20 de abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS JÚNIOR, Ney Izaguirry de & FREITAS, Neida Maria Camponogara de. Objetos de aprendizagem para o ensino da história: uma busca na web. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 752-766, 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/232>. Acesso em 11 de jun. de 2020.

FRONTINO. **Les stratagèmes. Aqueducs de laville de Rome**. Traduction par Ch. Bailly. Paris: Panckoucke, 1848. [T-35.538].

FUNARI, Pedro Paulo Abreu & FUNARI, Raquel dos Santos. O presente do passado: o Egito no Brasil. Niterói: **Revista Hélide**, v. 1, p. 35-43, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/helade/article/view/10528>. Acesso em: 25 de out. 2021.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu & GARRAFFONI, Renata Senna. **História Antiga na sala de aula**. Campinas: IFCH/Unicamp, 2004.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu & SILVA, Filipe Noé. Por que estudar a antiguidade da Península Ibérica no Brasil? Goiânia: **História Revista**, v. 25, n. 1, p. 40-53, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/61828>. Acesso em: 4 de jun. de 2020.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Antiguidade Clássica: A História e a cultura a partir dos documentos.** Campinas: Editora Unicamp, 1995.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Grécia e Roma.** São Paulo: Contexto, 2001.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; CARVALHO, Margarida Maria de; CARLAN, Cláudio Umpierre; SILVA, Érica Cristiane M. da. (orgs.) **História Militar do mundo antigo: guerras e representações.** São Paulo: Annabume, 2012.

FUNARI, Raquel dos Santos. **Imagens do Egito Antigo: um estudo de representações históricas.** São Paulo: Annablume, 2006.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educación popular: crisis y perspectivas.** Buenos Aires: Miño y Davila, 1993.

GARCÍA Y BELLIDO, Antonio. **Bandas y guerrillas en las luchas con Roma en Hispania,** Madrid: v. 5, n. 21, 1945.

GARRAFFONI, Renata Senna. Arqueologia e História: a busca por um diálogo. In: OLIVEIRA, Terezinha (Org.). **Antiguidade e Medieval: olhares históricos-filosóficos da educação.** Maringá: Eduem, 2008

GARRAFFONI, Renata Senna. Os bandidos entre os romanos: leituras eruditas e percepções populares. **História.** São Paulo: v. 26, n. 1, p. 133-151, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/PQDgGjz6Nhm3SLY4bgpMYNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de fev. 2021.

GARRAFFONI, Renata Senna; FUNARI, Paulo Pedro. Considerações sobre o estudo da Antiguidade Clássica no Brasil. Maringá: **Acta Scientiarum Education**, v. 32, n. 1, p. 1-6, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9474>. Acesso em: 29 de out. 2021.

GILIBERTI, Luca. Las bandas juveniles en la sociedad contemporánea: marginalidad y resistencia. In: GOZALBES CRAVIOTO, Enrique (org.) **Dossier Monográfico: Bandolerismo y violencia de bandas en la historia.** Universidad de Castilla-La Mancha. Vínculos de Historia, n. 5, p. 121-132, 2016. Disponível em: <http://www.vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/issue/view/10.18239-vdh.v0i5/showToc>. Acesso em: 29 de nov. 2021.

GÓMEZ ESPELOSÍN, Francisco Javier. La imagen del bárbaro en Apiano. La adaptabilidad de un modelo teórico. Sevilla: **Habis**, 24, p. 105-124, 1993. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 20 de jun 2021.

GÓMEZ FRAILE, José María. "Precisiones sobre el escenario geográfico de las guerras lusitanas (155-136 a.C). A propósito de la presencia de Viriato em Carpetania." Sevilla: **Habis**, nº 36, p. 125-144. 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GONZÁLEZ GARCÍA, Francisco Javier. El noroeste de la península ibérica em la Edad del Hierro: ¿ una sociedad pacífica? Santiago de Compostela: **Cuadernos de Estudios Gallegos**, v. 53, n. 119, p. 131-155, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

GONZÁLEZ GARCÍA, Francisco Javier. La guerra em la Gallaecia antigua: del guerrero tribal al soldado imperial. **SEMATA, Ciências Sociais e Humanidades**, ISSN 1137-9669, vol. 19, p. 21-64, 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 21 de jul. 2021.

GOZALBES CRAVIOTO, Enrique (org.) Dossier Monográfico: Bandolerismo y violencia de bandas en la historia. **Vínculos de Historia**, n. 5, 2016. Disponível em: <http://www.vinculosdehistoria.com/index.php/vinculos/issue/view/10.18239-vdh.v0i5/showToc>. Acesso em: 29 de nov. 2021.

GUERRA, Amílcar & FABIÃO, Carlos. Viriato: Genealogia de um Mito. Lisboa: Penélope: **Revista de História e Ciências Sociais**. n. 8, p. 9-24, 1992. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10635>. Acesso em: 15 de mar. 2020.

HANSEN, João Adolfo A. A escrita da conversão. In: COSTIGAN, Lúcia Helena (Org.). **Diálogos da conversão: missionários, índios, negros e judeus no contexto ibero-americano do período barroco**. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

HOBBSAWM, Eric J. **Bandidos**. Tradução de Donaldson M. Carschagen, 5ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

KEEGAN, John. **Uma História da Guerra**. Tradução de Pedro M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

KEELEY, Lawrence H. **A Guerra antes da civilização: o mito do bom selvagem**. Tradução de Fabio Faria. São Paulo: Realizações Editora. 2011.

LIMA, Elvira Souza. **Currículo e desenvolvimento humano**. Indagações sobre o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-55, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>. Acesso em: 28 de mar. 2022.

LIVIO, Tito. **Historia de Roma desde su fundación**. Introducción general de Ángel Sierra. Traducción y notas de José Antonio Villar Vidal, Madrid: Ed. Gredos, 1990.

LUPI, João. Os lusitanos e a construção do ideal nacionalista português. São Luis: **Brathair-Revista de Estudos Celtas e Germânicos**, v. 1, n. 1, p. 13-29, 2001.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **História da Educação**. Curitiba: Iesde Brasil, 2008.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MATYSZAK, Philip. **Os inimigos de Roma: de Aníbal a Átila, o Huno; tradução de Sônia Augusto**. Barueri: Editora Manole, 2013.

MEDEIROS, Elisabeth Weber. **Ensino de história: fontes e linguagens para uma prática renovada**. Santa Maria: Vidya, v. 25, n. 2, p. 13, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/395>. Acesso em: 19 de out. 2021.

MUSEU ARQUEOLÓGICO DA ESPANHA. Disponível em <https://www.esmadrid.com/pt/informacaoturistica/museo-arqueologico-nacional>. Acesso em: 13 de fev. 2021.

MUSEU NACIONAL DE ARQUEOLOGIA EM LISBOA. Disponível em: <http://www.museunacionalarqueologia.gov.pt>. Acesso em: 19 de fev. 2021.

OLIVEIRA, Ana Fernanda Inocente. **O sentido da história para a École des Annales**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/116065>. Acesso em: 3 de jan. 2022.

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

PANIEGO DÍAZ, Pablo. Jefaturas o Estados. Sociedades de transición en la cuenca media del Guadiana. Córdoba: **Anales de Arqueología Cordobesa**, v. 29, p. 11-40, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em 2 de jun. 2021.

PASTOR MUÑOZ, Maurício. **Viriato: o herói lusitano que lutou pela liberdade do seu povo**. Lisboa: Esfera dos Livros, 2006.

PÉREZ RUBIO, Alberto. Mujer y guerra en el Occidente Europeo (siglos III a.C-I d.C). In: VIDAL PALOMINO, Jordi & ANTELA BERNARDÉZ, Ignacio Borja. **Más allá de la batalla: la violencia contra la población en el mundo antiguo**. Córdoba: Libros Pórtico, p. 97-126, 2013. <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

PINSKY, Jaime. **100 textos de História Antiga**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma história prazerosa e consequente. In: **História na sala de aula**. Conceitos, práticas e propostas. KARNAL, Leandro (org.). São Paulo: Contexto, 2013.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação: as origens de nossa época**. Tradução de Fanny Wrobel. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

POLÍBIO. **História pragmática, livros I-V**. Tradução de Breno Battistin Sebastiani, - I. ed – São Paulo: Perspectiva Fapesp, 2016.

QUESADA SANZ, Fernando. **Armas de la Antigua Iberia: de Tartesos a Numancia**. Madrid: La Esfera de Los Libros, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em 2 de jun. de 2021.

QUESADA SANZ, Fernando. **La utilización del arco y las flechas en la cultura ibérica**. Madrid: Trabajos de Prehistoria, v. 46, 1989. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em 2 de jun. de 2021.

REBOUÇAS, Ayla Dantas; MAIA, Dennys Leite; SCAICO, Pasqueline Dantas. **Objetos de Aprendizagem: da Definição ao Desenvolvimento, passando pela Sala de Aula**. In: PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, Edméa O. (Org.). **Informática na Educação: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.5). Disponível em: <http://ieducacao.ceie-br.org/objetos-aprendizagem>. Acesso em: 25 de fev. 2021.

REGO, Amancio Mauricio Xavier. **Educação: conceitos, finalidades e modalidades.** Caxias do Sul. *Scientia cum industria*, v. 6, n. 1, p. 38-47, 2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/401826568/EDUCACAO-Conceitos-Finalidades-e-Modalidades>. Acesso em: 25 de dez. 2020.

RODRÍGUEZ MARTÍN, Francisco Germán. **Las Guerras Lusitanas.** In: Historia Militar de España. Madrid: Laberinto, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em 2 de jun. de 2021.

ROVARON, Carlos Eduardo. Contexto macroeconômico e político da imigração italiana em Andradas/MG. In: CARLAN, Cláudio Umpierre; SOUZA, Ricardo Luiz de Souza; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Encantos de Baco: Vinho e Cultura no Sul de Minas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, p. 51-78, 2010a.

RÜSEN, Jörn. **Teoria Da História: Razão Histórica: Os Fundamentos da Ciência Histórica.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Unb, 2001.

SALINAS DE FRÍAS, Manuel. La jefatura de Viriato y las sociedades del occidente de la Península Ibérica. **Palaeohispanica. Revista sobre lenguas y culturas de la Hispania Antigua**, n. 8, p. 89-120, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em 2 de jun. de 2021.

SÁNCHEZ MORENO, Eduardo. AGUILERA DURÁN, Tomás. **Bárbaros y vencidos, los otros en la conquista romana de Hispania: notas para una de construcción historiográfica.** In: Debita verba: estudos em homenagem al professor Julio Mangas Manjarrés. **Ediciones de la Universidad de Oviedo.** p. 225-244, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 2 de abr. 2021.

SÁNCHEZ MORENO, Eduardo. **Algunas notas sobre la guerra como estrategia de interacción social en la Hispania prerromana: Viriato, jefe redistributivo (I).** Sevilla: **Habis**, Sevilla, nº 32, p. 149-169, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 2 de abr. 2021.

SÁNCHEZ MORENO, Eduardo. Algunas notas sobre la guerra como estrategia de interacción social en la Hispania prerromana: Viriato, jefe redistributivo(II). Sevilla: **Habis**, nº 33, p. 141-174, 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em 2 de abr. 2021.

SÁNCHEZ MORENO, Eduardo. **Ex pastore latro, ex latron e dux... 'Medioambiente, guerra y poder em el Occidente de Iberia.** **Bar International Series, Oxford**, v. 1530, p. 55-71, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 2 de abr. 2021.

SÁNCHEZ MORENO, Eduardo. **Revisitando un topos: algunas notas sobre el bandolerismo lusitano (y el imperium de Roma).** ISIMU. **Revista sobre Oriente Próximo y Egipto em la Antigüedad**, Madrid, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 2 de abr. 2021.

SANTOS CANCELAS, Alberto. Integración ideológica de la guerra y su representación iconográfica: Guerreros galaico-lusitanos. Madrid: **Antesteria: debates de Historia Antigua**, Universidade La Rioja. n.º. 2, p. 84-106, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 5 de maio 2021.

SANTOS, Dominique. O Ensino de História Antiga no Brasil e o debate da BNCC. São Luis: **Outros Tempos: Pesquisa Em Foco** - História, 16, p.128–145. 2019. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/703. Acesso em: 17 de dez. de 2021.

SANTOS, Dominique; KOLV, Grazielle; NAZÁRIO, Juliano João. O Ensino e a Pesquisa em História Antiga no Brasil: Reflexões a partir dos Dados da Plataforma Lattes. São Paulo: **Mare Nostrum**, v. 8, n. 8, p. 115-145, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138864>. Acesso em: 29 de nov. 2021.

SAYAS ABENGOCHEA, Juan José. El bandolerismo lusitano y la falta de tierras. Madrid: **Espacio Tiempo y Forma**. Serie IV, Historia Moderna, n. 1, p. 701-714, 1988. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 10 de abr. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História**. Campinas: Cadernos Cedes, v. 25, p. 297-308, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de set. de 2021.

SCHULTEN, Adolf. **Fontes Hispaniae Antiquae, V: Las guerras de 154-72 a. J. C.** Barcelona: Librería Unisersitaria A. Bosch. 1937. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em 5 de abril de 2021.

SCHULTEN, Adolf. **Viriato**. Madrid: Real Academia de Historia. 1920. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 5 de abr. 2021.

SERRANO LOZANO, David. **Comunidades guerreras: planteamientos para otra forma de organización militar em el mundo antiguo**. **ArqueoUCA: Revista Digital Científica Independiente de Arqueología**, n. 1, p. 67-76, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em: 5 de abr. 2021.

SILVA, Fábio Baldez. **A guerra na Era Viking: A cultura guerreira como elemento construtivo do poder e carisma do rei escandinavo (séculos X e XI)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4734>. Acesso em: 29 de abr. 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei & SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**, v. 3, São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Semíramis Corsi. Aspectos do Ensino de História Antiga no Brasil. Jaguarão: **Alétheia-Estudos sobre Antiguidade e Medievo**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Aletheia>. Acesso em: 28 de out. 2021.

SILVA. Glaydson José da. Antiguidade e Modernidade: o nascimento de Vercingetóliz na escrita da História Francesa após 1789. In: CERQUEIRA. Fábio Vergara *et. al* (Orgs). **Guerra**

e Paz no mundo antigo. Pelotas: Laboratório de Ensino e pesquisa em Antropologia e Arqueologia- Lepaarq/UFPel. Instituto de Memória e Patrimônio, 2007.

SILVEIRA, Marcos Borges da. A Espanha romana: conquista, colonização e desagregação. Rio Grande: **Biblos**; v. 13, p. 19-31, v. 24, n. 2, 2001. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/538>. Acesso em: 4 de mar. 2020.

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

SOPEÑA GENZOR, Gabriel. **Acerca de la amputación de la mano diestra como práctica simbólica:** el caso de Hispania en época de las guerras celtibérico-lusitanas. Zaragoza: **Saldvie- Estudios de prehistoria y arqueología**, n. 8, p. 271-286, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>. Acesso em 5 de abril de 2021.

SOUZA, Ricardo Luiz de. Guerra e Cultura: a singularidade guerreira dos lusitanos da Antiga Península Ibérica. Jaguarão: **Alétheia - Estudos sobre Antiguidade e Medievo**, v. 1, n. 1, p.1-15, 30 abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Aletheia>. Acesso em: 28 de outubro 2021.

STAHL, Marimar M. **Ambientes de ensino-aprendizagem computadorizados:** da sala de aula convencional ao mundo da fantasia. São Paulo: Cortez, 2002.

TACLA, Adriene Baron. **Pesquisa e Ensino de História Antiga: para quê? Diferentes visões da Antiguidade.** São Luís: Outros Tempos: **Pesquisa em Foco-História**, v. 16, n. 28, p. 146-161, 2019. Disponível em: https://outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/727. Acesso em: 28 de out. 2021.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **Objetos de Aprendizagem:** teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; CARVALHO, Marie Jane Soares; AVILA, Bárbara Gorziza. Formação de professores para produção e uso de objetos de aprendizagem. Porto Alegre: Renote-**Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2006.

TARRADELL, Miguel. Espana Antigua. In: VIVES, Vicens (org.). **Historia de Espana y América: social e económica.** Barcelona: Universidad de Barcelona, 1977. . Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/17775>. Acesso em 19 de maio de 2020.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de informática na Educação**, v. 18, n. 02, p 4-16, 2010. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/2006-IVESUD.pdf>. Acesso em 13 de mar. de 2021.

TRISTÃO, Leandro Saudan. **As guerras Lusitanas, estratégias e armamento segundo as fontes clássicas.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/17775>. Acesso em 19 de maio de 2020.

UNIFAL. **Programa de Pós-Graduação em História Ibérica**. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/ppghi/anais-IIIcongresso-peninsula-iberica>. Acesso em: 09 de jan.2022.

UNIFESP. **Repositório institucional da Universidade Federal de São Paulo**. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/59754>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

VISACRO, Alessandro. **Guerra irregular: terrorismo, guerrilha e movimentos de resistência ao longo da história**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

VON CLAUSEWITZ, Carl. **Da Guerra**. Tradução de Maria Teresa Ramos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. São Paulo: Unb editora, Vol. 2004.

WEBER, Max. **Economía y sociedad: Esbozo de sociologia comprensiva**. Madrid: Fondo de cultura económica, 2002.

WILEY, David. Learning **Object Design and Sequencing Theory**. Provo: Dissertation. Brigham Young University. 2000. Disponível em: <https://opencontent.org/docs/dissertation.pdf>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

XERTE. Fonte: <https://www.xerte.org.uk/index.php/en/>. Acesso em 2 de fevereiro de 2021.

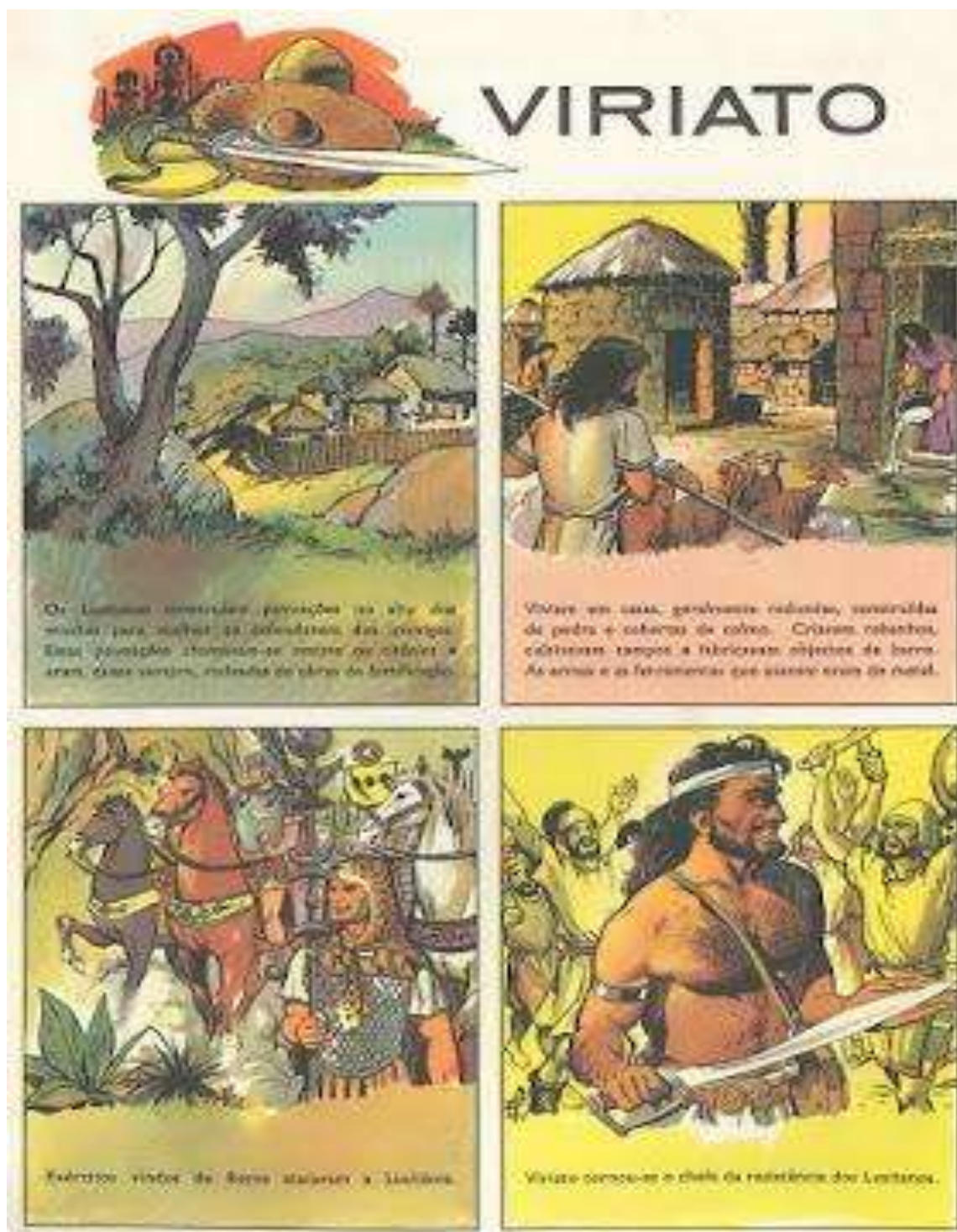
ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A- Livros, material didático e outros impressos



Capa da obra sobre Viriato, escrita pelo arqueólogo alemão Adolf Schulten, e que foi publicada em 1940. Fonte: <http://bloguedebd.blogspot.com/2013/12/bd-e-historia-de-portugal-5-viriato.html>. Acesso em: 24 de jun. 2021.



"Livro de História da 4.^a Classe" (Porto Editora, 1972), com desenhos de Eugénio Silva e texto de Pedro Carvalho. No quadro inferior direito, podemos perceber a falcata hispana nas mãos de Viriato. Fonte: <http://bloguedebd.blogspot.com/2013/12/bd-e-historia-de-portugal-5-viriato.html>. Acesso em: 24 de jun. de 2021.



"Viriato" por José Garcês, in "Camarada", n.º 16, publicada em 1958. Neste quadrinho, percebe-se o tom heroico construído a partir da figura de Viriato e dos lusitanos. Fonte: <http://bloguede bd.blogspot.com/2013/12/bd-e-historia-de-portugal-5- viriato.html>. Acesso em: 24 de jun. 2021.

CONHEÇA A NOSSA HISTÓRIA

VIRIATO



Há muitos anos atrás o território que hoje é ocupado por Portugal estava nas mãos de três povos: brácaros ao Norte; lusitanos ao centro e cunenses ao Sul. Os romanos, no seu caminho de expansão, ao invadirem essa parte da península depararam com grandes dificuldades. Os reveses sucediam-se, até que o pretor Sérgio Galba negociou a paz. Pouco mais tarde, na esperança de obter melhores resultados, provocou nova guerra...

Revoltados com as faltas dos romanos aos compromissos firmados e ciosos da sua liberdade, os lusitanos descem das suas montanhas dispostos a expulsar o invasor. Comanda-os o pastor VIRIATO, homem astuto, de grande força e manejando destramente as armas...

— É melhor deixá-los entrar todos no desfiladeiro. Depois atacamos pelos dois lados...

E em Roma...
As derrotas sucedem-se e não conseguimos vencer esses malditos pastores. Só pela manha levaremos a melhor. Faça-se a paz...

Os lusitanos voltam à sua vida pacífica. Repentinamente as legiões romanas voltam a atacar. Novas derrotas desastrosas

Com as promessas de ouro, Roma consegue a traição: uma noite, três companheiros de Viriato matam-no...

Conseguindo fugir à fúria dos seus companheiros de armas, os traidores tentam receber o prêmio junto dos romanos. Mas em vez do ouro prometido, espera-os a morte. Roma não paga a traidores. Só nessa altura demonstrava a sua admiração pelo pastor dos montes Herminios que tantas vezes derrotara as suas poderosas e disciplinadas legiões...

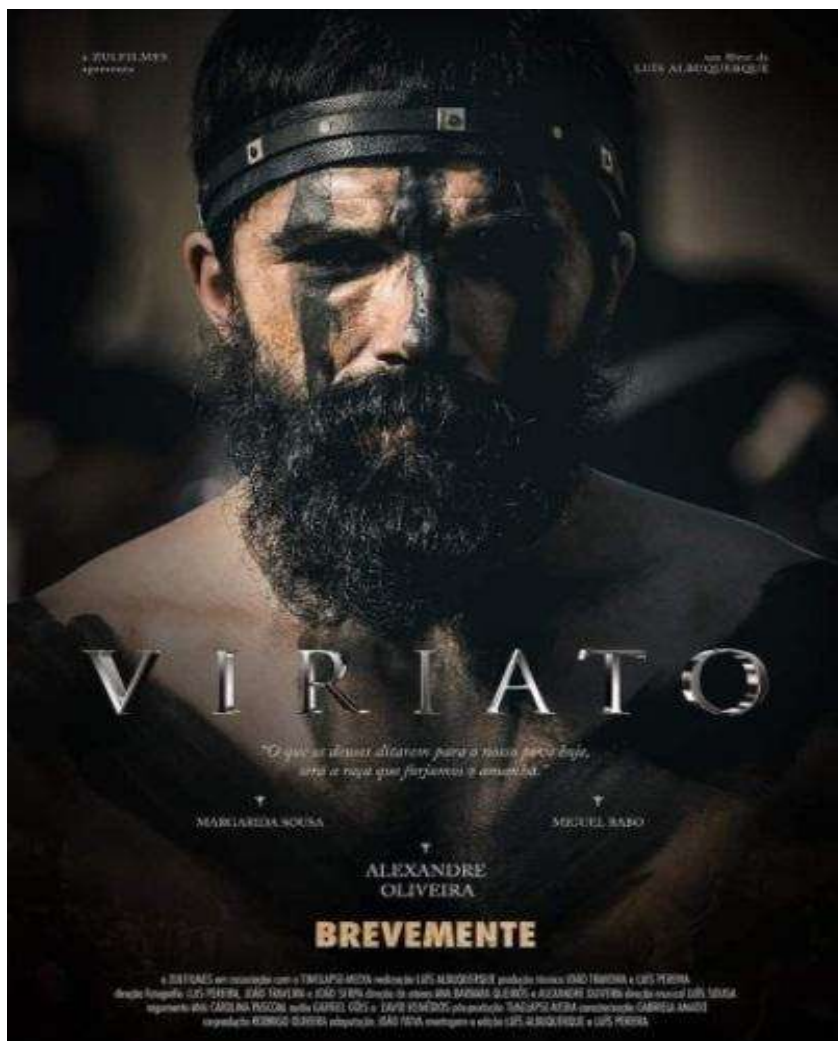
Revista portuguesa "Pim Pam Pum", de 31 de outubro de 1968. Texto e desenhos de Baptista Mendes. Com o aumento do movimento revolucionário de emancipação nas colônias africanas (Angola e Moçambique), Salazar e sua cúpula administrativa vão deixando de lado a imagem de Viriato, já que ele trazia a visão de um "rebelde". Fonte: <http://bloguedebd.blogspot.com/2013/12/bd-e-historia-de-portugal-5-viriato.html>. Acesso em: 24 de jun. 2021.



"Super-Heróis da História de Portugal n.º 1" (Bertrand Editora). Década de 1980. Neste quadrinho, podemos perceber a similaridade entre os traços e o humor característico dos quadrinhos "Asterix e Obelix", dos franceses Goscinny e Uderzo. Percebe-se, na arte, a tática das emboscadas, que foram tão bem aplicadas pelas hostes lusitanas. Fonte: <http://bloguede bd.blogspot.com/2013/12/bd-e-historia-de-portugal-5-viriato.html>. Acesso em: 24 de jun. 2021.

ANEXO B-Obras audiovisuais

Viriato



Sinopse: Nascido numa pequena aldeia lusitana, Viriato ficou conhecido pela coragem de enfrentar a ocupação romana na Península Ibérica durante o século II a.C. Este filme mostra o seu percurso, desde os tempos em que era um simples pastor, até liderar milhares de homens em defesa da independência da Lusitânia.

Fonte: https://cinecartaz.publico.pt/Filme/396927_viriato. Acesso em 29 de ago. 2021. Disponível no *Amazon Prime*.

Título original: Viriato

Duração: 100 min.

Direção: Luís Albuquerque

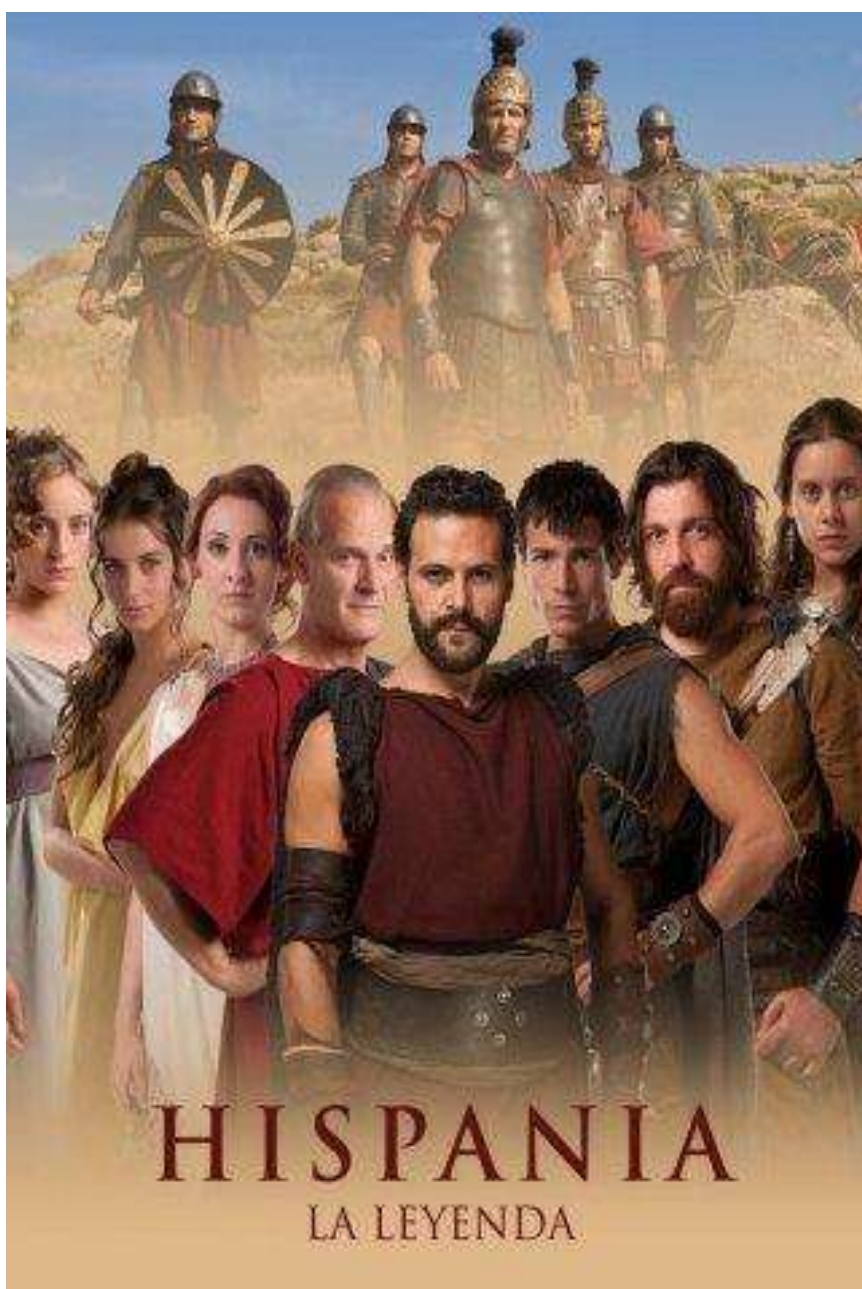
Com: Miguel Babo, Mario Bertô, Mário da Costa

Género: Drama, Biografia.

Classificação: 12 anos.

Pais de produção e ano: Portugal. 2019.

Hispania, La Leyenda



Sinopse da série:

Viriato (180-139 a.C.) é um pastor hispânico que goza de uma vida simples até a chegada das tropas romanas do pretor Galba. Isso mudará seu destino. Sua aldeia é atacada e massacrada. Viriato, possuído pelo ódio, jura não descansar até ter sua vingança.

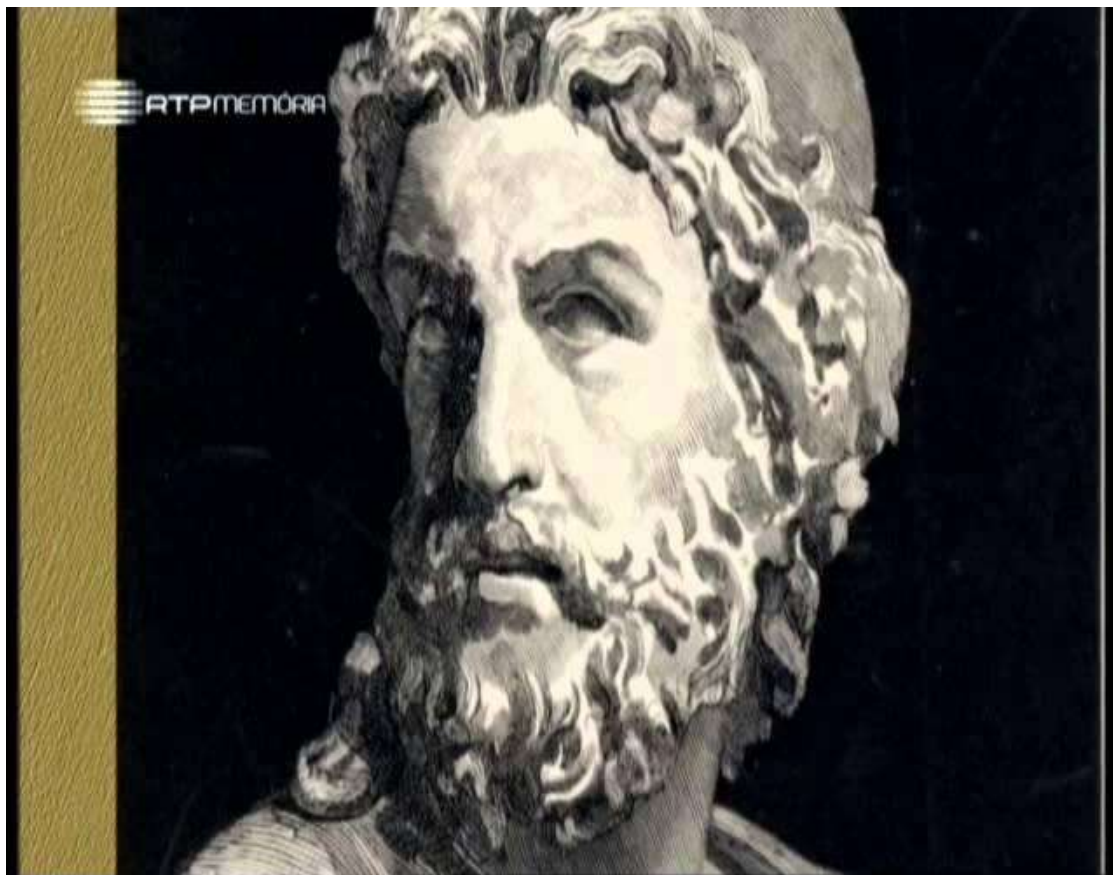
Duração: 20h

Lançamento: 2010

IMDB: 6.3/10

Pais de produção: Espanha

A Alma e a Gente - VIII #04 - Os Lusitanos. 2010. Apresentado pelo Prof. José Hermano Saraiva



Sinopse do Documentário: A história dos Lusitanos e do seu maior chefe, Viriato, é contada entre peças arqueológicas da época. Mostra-se pela primeira vez no programa um capacete de bronze e uma falcata em ferro do período Castrejo. O Museu Nacional de Arqueologia instalou-se nos Jerónimos há 109 anos, no ano de 1900, mas o Museu não tem uma exposição permanente. Assim o autor faz um apelo para que seja exposto muito do material que se encontra nas reservas Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RBi5n4gKJOk>. Acesso em: 23 de set. 2021.